



**LA ESCUELA CREA:
COMPOSICIÓN MUSICAL
MULTIDISCIPLINAR EN EL AULA**

ADOLF MURILLO RIBES
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



BIO

Castelló - València. Doctor en Educación por la Universitat Jaume I de Castelló. Licenciado en música por el Conservatorio Superior de Barcelona, Técnico Superior en Animación Sociocultural, DEA en teoría e historia de la educación Universidad Jaume I de Castellón y especialista universitario en música electrónica y vídeo creación por la Universitat Politècnica de València. Es funcionario de carrera por el cuerpo de profesores de Educación Secundaria y ha sido asesor en formación del profesorado de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana en el ámbito artístico-expresivo. Actualmente es profesor de la Universitat de València en el área de Didáctica de la Música. Ha recibido importantes premios dentro del campo de la didáctica y pedagogía musical entre los que cabe destacar: el primer premio de didáctica en la Universidad de Vic (Barcelona) en 2002. 2004, 2006 con los premios de innovación educativa de la Generalitat Valenciana, 2008 Premio innovación educativa “Caixa Popular, en 2009 Premio a Maestros y Profesores, por la propuesta colectiva: Com Sona L’ESO, 2010 premio de innovación educativa “Ciudad de Alzira”, y en el año 2013 Premio a Maestros y Profesores Baldiri Reixac por su ensayo pedagógico “Diario de una NO propuesta” y Premio al talento musical Bankia 2017 al mejor proyecto educativo, Premio Música y Educación PSPV 2018. Co-creador del proyecto AGLAYA. Creador del primer LAB de música en un centro público LAB CR-209 en el IES Arabista Ribera de Carcaixent (València). Coordinador y responsable de València Music Art Magnets, proyecto financiado por la fundación Daniel y Nina Carasso en la convocatoria Claves (2016-2019). Ha realizado cursos como ponente para diferentes centros de formación del profesorado de Castellón, Valencia, Palma de Mallorca, Soria, Toledo, Ciudad Real, Albacete, Guadalajara, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Cantabria, Universitat de les Illes Balears, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Jaume I, Universitat de València; Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad de Jaen, Fundación telefónica (Madrid), Berklee College of Music Valencia, MediaLab Prado Madrid, London College University, TEDxUPValència, Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC), UNi-versidad de Porto. Ha recibido encargos para propuestas de creación para jóvenes de instituciones como IVAM Institut València d’Art Contemporani, o del Institut Valencià de Cultura dentro del festival ENSEMS.

Sus líneas de investigación son la Creatividad musical, creación y aprendizaje colaborativo, música contemporánea, nuevas tecnologías, aprendizaje basado en la creación artística colaborativa (ABCAC) y forma parte de los grupos de investigación: Grup de Recerca en Arts i Educació (GRAiE) de la Universitat de les Illes Balears Grup de Investigació musical i Creativitat de la Universitat de València y es miembro del Instituto de Creatividad e Innovación Educativa de la Universidad de Valencia.

Ha publicado diferentes materiales didácticos como: Partituras Gráficas: una propuesta para empezar a componer con notación No convencional, Trazosencorto: propuesta para desarrollar la creatividad artística; cuéntame ESO: una propuesta para hacer cuentos con música. Ha publicado diferentes artículos en revistas especializadas de pedagogía y didáctica de la música, así como artículos en revistas de impacto nacionales e internacionales así como ponencias y comunicaciones en actas diferentes congresos nacionales e internacionales. Desde el año 2015 es miembro del consejo de dirección de la revista Eufonía de Graó.

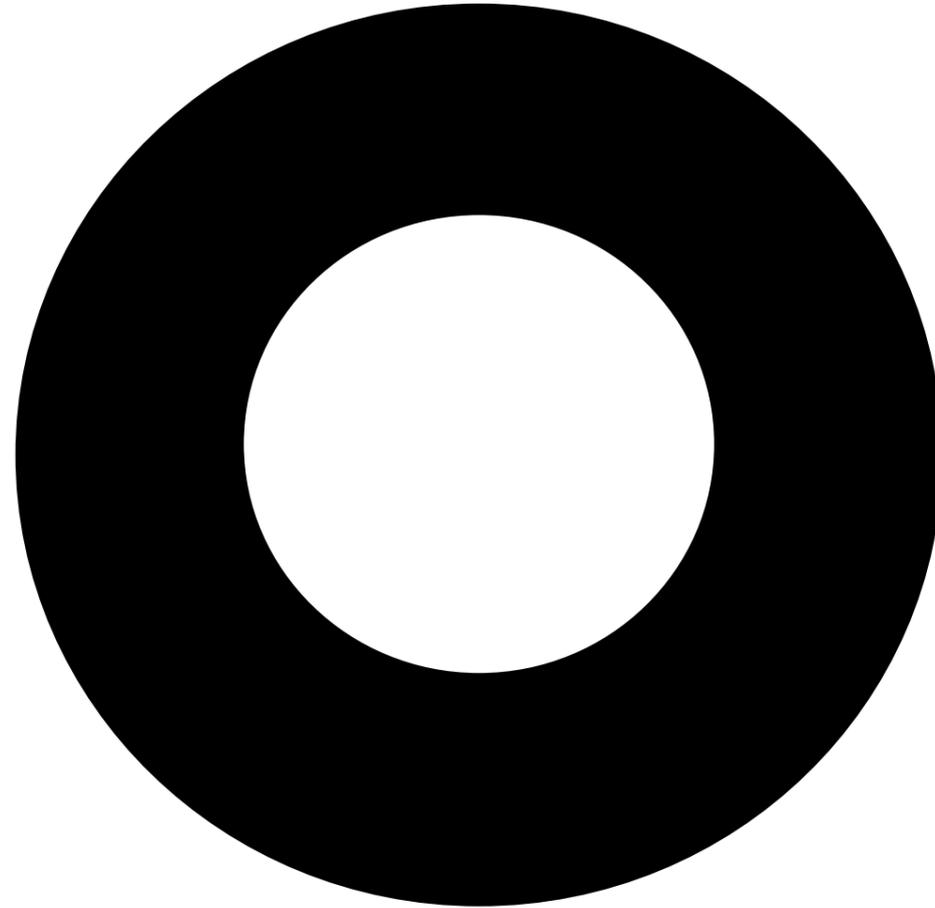
EN EL RELATO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LOS DOCENTES Y EN EL POLÍTICO DESDE LAS INSTITUCIONES HAY UN GRAN INTERÉS POR FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS. PERO EN LA REALIDAD DE LAS AULAS LAS PRÁCTICAS CONTINUAN SIENDO MUY TRANSMISIVAS Y DESDE LAS INTITUCIONES, NO SE FACILITAN LOS RECURSOS NECESARIOS PARA PROVOCAR UNA AUTENTICA TRANSFORMACIÓN.



**DEBEMOS PREGUNTARNOS POR QUÉ LAS HABILIDADES MUSICALES APARENTE-
MENTE GENERALES DEBEN RESTRINGIRSE A UNOS POCOS ELEGIDOS EN SOCIE-
DADES SUPUESTAMENTE MÁS AVANZADAS CULTURALMENTE... ¿DEBE LA MAYO-
RÍA SER HECHA 'NO MUSICAL' PARA QUE UNOS POCOS PUEDAN SER MÁS 'MUSICALES'?
(BLACKING 1973: 4)**

Blacking, J. (1973), How Musical is Man?, Seattle: University of Washington Press.

**¿QUÉ
AQUÍ?
VES**



PENSAMIENTO CONVERGENTE

Es un término acuñado por Joy Paul Guilford en oposición al pensamiento divergente, también conocido como pensamiento vertical. En general representa la habilidad de dar la respuesta “correcta” a preguntas estandarizadas que no requieren significativamente de creatividad, como por ejemplo la mayoría de tareas escolares que manejan un formato de pregunta de opción múltiple para medir la inteligencia.

El pensamiento convergente preconiza que sólo existe una solución correcta para cada problema. Los seres humanos nos basamos en nuestros conocimientos previos y ordenamos de manera lógica la información disponible para llegar a esa solución inequívoca que cierra el problema. Se mueve buscando una respuesta determinada o convencional, suele buscar una única respuesta. creación musical, ya que se aplaude a los que son “capaces” de cantar o tocar, y se venera a los que componen.

PENSAMIENTO DIVERGENTE

Es un proceso de pensamiento de generar ideas creativas mediante la exploración de muchas posibles soluciones. El pensamiento lógico no sirve en lo absoluto ni existe esa palabra. Por contraste, el pensamiento divergente típicamente ocurre de forma espontánea, de modo fluido, tal que muchas ideas son generadas en una pequeña cantidad de tiempo y estas conexiones inesperadas son dibujadas en nuestra mente. Después de que los procesos de pensamiento divergente han sido completados, las ideas e información son organizadas y estructuradas usando pensamiento convergente. Los psicólogos han encontrado que un alto coeficiente intelectual no garantiza la creatividad. En cambio, los rasgos de personalidad que promueve el pensamiento divergente son más importantes. El pensamiento divergente es encontrado entre las personas con rasgos de personalidad tales como: inconformismo, curiosidad, persistencia y voluntad de asumir riesgos.

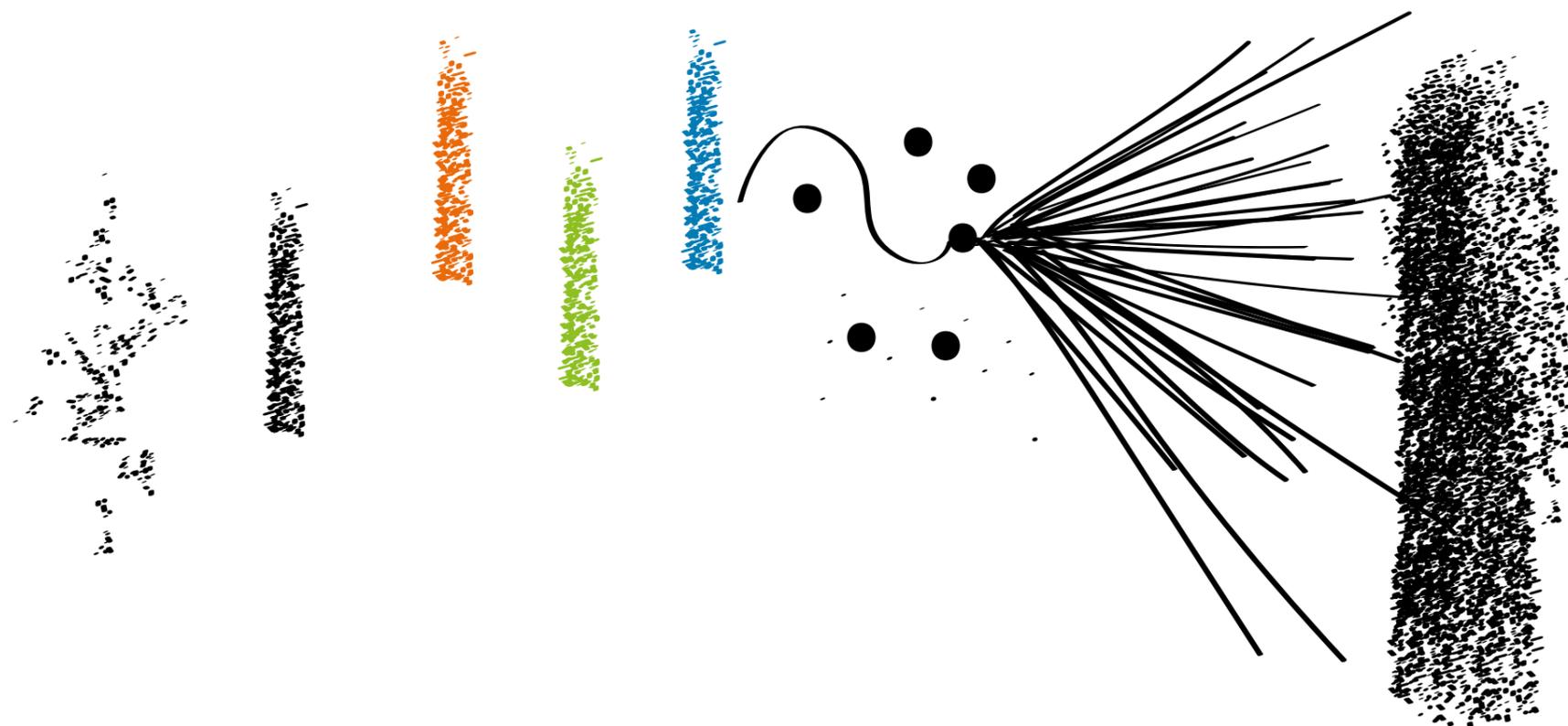
A

PARTITURA CONVENCIONAL



B

PARTITURA GRÀFICA



FACILITADORES DE LA CREATIVIDAD

- El trabajo en grupo.**
- El ambiente de libertad.**
- La libre expresión.**
- La estimulación de ideas nuevas y originales.**
- El clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona.**
- La eliminación de la amenaza de la evaluación.**
- La independencia.**
- La búsqueda permanente.**
- La asunción de riesgos.**

RESISTENCIAS A LA CREATIVIDAD

- Conformismo.**
- Normas rígidas.**
- Miedo a la crítica.**
- Falta de confianza en sí mismo.**
- Falta de dialogo.**
- Falta de concordancia con los objetivos.**
- Tensión.**
- Ambiente físico inadecuado.**
- Urgencia.**
- Falta de respaldo.**
- Escasa curiosidad.**
- Falta de cuestionamiento.**
- Falta de conocimientos sobre la materia.**
- Falta de libertad de pensamiento.**
- Distracción.**
- Desinterés.**
- Miedo al ridículo.**
- Temor a equivocarse.**
- Prejuicios.**
- Impaciencia.**

A photograph of hands playing a violin, overlaid with a red filter and a white text box. The image shows a close-up of a person's hands on a violin, with the bow moving across the strings. The background is dark, and the overall tone is red. The text is centered in a white box.

EL PRIMER PASO PRÁCTICO EN CUAQUIER REFORMA EDUCATIVA ES DARLO

M. SCHAFFER

Aquellos que cursen estudios superiores en un campo relacionado con la música habrán experimentado cierto nivel de éxito en el aprendizaje de la música, y en la escolarización en general. Al igual que ocurre con otras disciplinas especializadas, los profesores de música desarrollan fuertes creencias sobre los conocimientos y habilidades musicales que son valiosos para sus alumnos (Richardson, 1996), que suelen coincidir con lo que se enfatizó en su propia educación musical. Esto, por supuesto, conduce a tensiones cuando los deseos de los estudiantes para el aprendizaje musical difieren de los de los profesores. La bibliografía existente sobre los valores y creencias de los profesores de música, y la forma en que se ponen en práctica, parece sugerir tres premisas básicas sobre los profesores de música. En primer lugar, **que los valores y las creencias de los profesores de música están moldeados por su socialización musical, que en la mayoría de los casos se produce en el ámbito de la música artística occidental.** En segundo lugar, que esto contribuye a **que los profesores de música sean propensos a tratar a sus alumnos como si los estuvieran preparando para estudios musicales superiores, enseñándoles como si fueran futuros músicos profesionales.** En tercer lugar, **que estos valores, creencias y prácticas son excluyentes e inapropiados.**

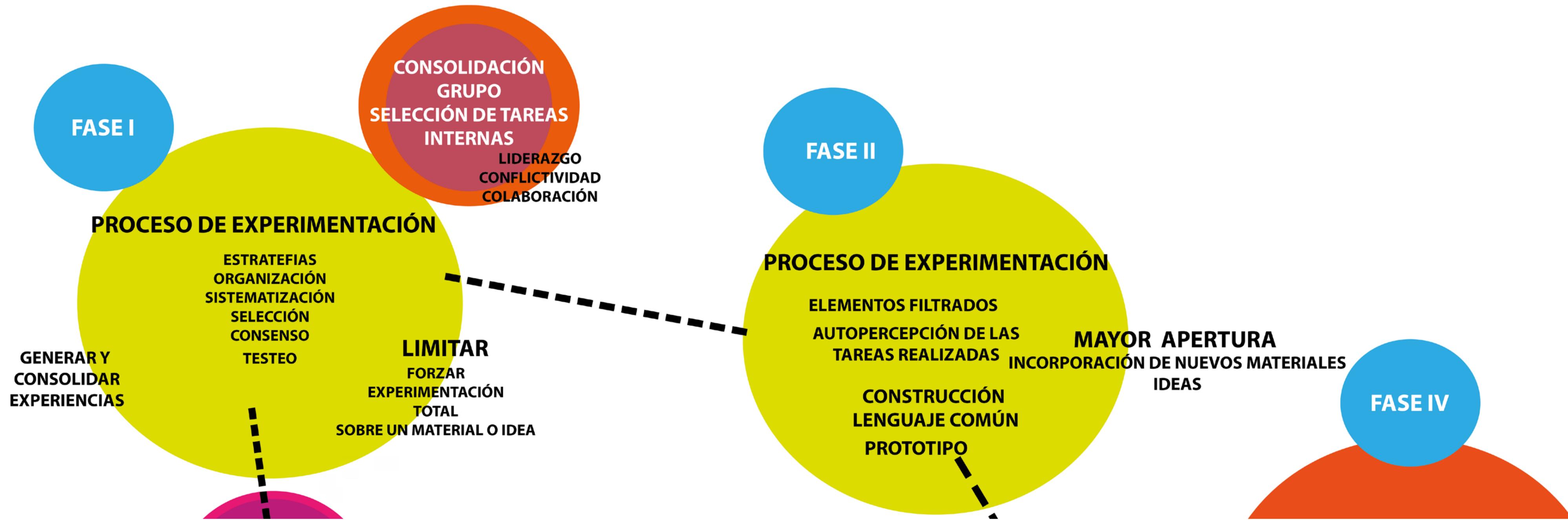
**Music Teachers' Values and Beliefs
Stories from music classrooms
Rachael Dwyer.**

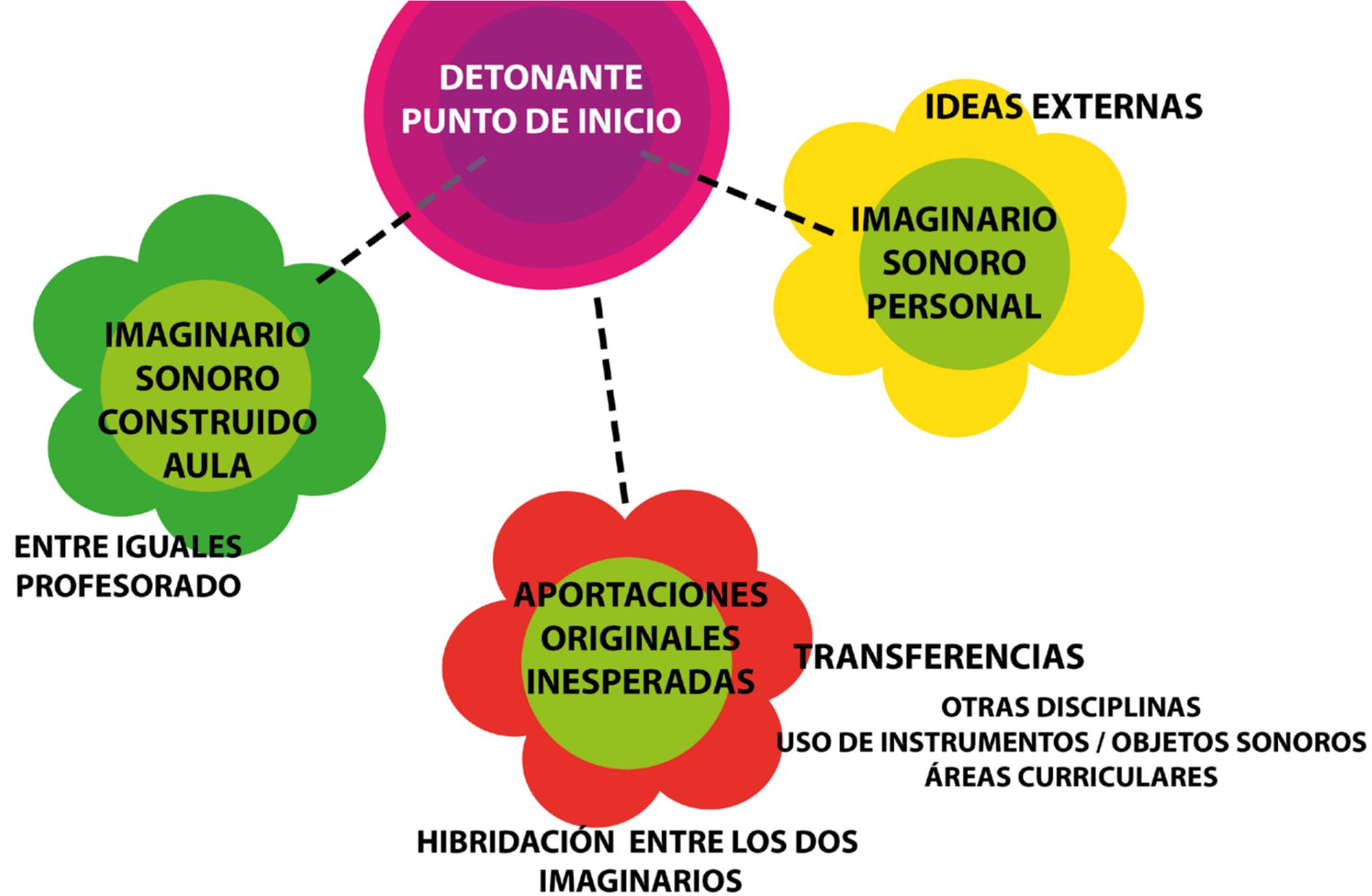
La educación deviene cada vez más en arte, pero no tanto porque esté más cerca de la intuición que del método, sino porque lo propio del arte es la novedad. Partiendo de lo dado, el artista tiene como objetivo indagar qué posibilidades permanecen aún sin explorar. Pero no se puede romper con lo que no se conoce. Y no se puede inventar si no es contra el fondo del inmovilismo, la conservación y el mantenimiento de lo preexistente (Groys,2005).

La creación musical en las sociedades occidentales se basa en la creencia de que la participación en la música está reservada a los que tienen un talento innato (Merriam, 1964; Messenger, 1958; Nettl, 1989; Small, 1977, 1998). Se trata de una creencia social muy arraigada que rara vez se cuestiona (Koza, 2001); a pesar de que las investigaciones han demostrado que la interpretación experta es el resultado de la práctica deliberada (Ericsson, 2006; Lehmann y Ericsson, 1997). Además, la investigación etnomusicológica ha demostrado que la creación de música en común es la norma en muchas culturas no occidentales (Blacking, 1973, Merriam, 1964, 1967). La mayoría de los adultos de los países occidentales se etiquetan a sí mismos como “no musicales”, convencidos de que su relación con la música debe ser de consumo. Como dice Small (1998), “nuestras facultades para hacer música por nosotros mismos han sido secuestradas... mientras unas pocas estrellas, y sus manipuladores, se enriquecen y se hacen famosos vendiéndonos lo que nos han hecho creer que nos falta” (p. 8). Esto ha provocado un cambio en la forma de conceptualizar la música dentro de las culturas occidentales, que ha pasado a ser un producto de consumo, algo que se compra y se vende, en lugar de algo que hacen las personas (Small, 1998). La posesión de talento es un medio de jerarquización de la participación en la creación musical, ya que se aplaude a los que son “capaces” de cantar o tocar, y se venera a los que componen.

IMPLICACIONES DE LA CREACIÓN SONORA COMO EJE VERTEBRADOR DEL CURRÍCULUM







**LOS PROFESORES DEL S XX NO ENSEÑAN MÚSICA, CREAN MÚSICA
CON SUS ALUMNOS.**

M. SCHAFER



GESTION DEL CAOS

A veces parece que lo caótico nos asusta o nos provoca cierta ansiedad. Realmente el proceso de organizar el desorden dentro de cualquier actividad nos permite generar nuevas posibilidades creativas. Si todo se nos presenta ordenado según quien, nuestra acción de aprender se limita a imitar y poco más. Los aprendizajes de esta manera siempre son poco significativos

EXPLORACIÓN INUSUAL

El comportamiento de búsqueda de problemas también se ha identificado como importante para el proceso de pensamiento creativo y como un comportamiento indicativo de la gente creativa. La búsqueda de problemas se define como un comportamiento que incluye la manipulación, la exploración y la selección de elementos de un problema, y la configuración de los parámetros del propio problema. Cuanto menos se define una tarea, más se necesita un comportamiento de búsqueda de problemas. Una relación entre el comportamiento de búsqueda de problemas y la producción creativa se ha mostrado en el arte visual (por ejemplo, Dillon, 1982; Getzels & Csikszentmihalyi, 1976; Runco, 1994; Runco & Chand, 1995; Sapp, 1997; Wakefield, 1985, 1991, 1994) y en la música (Brinkman, 1999; Hickey, 1995). En estos estudios se comprobó que los sujetos que dedicaban más tiempo a la exploración de materiales antes de terminar un producto producían más productos creativos que los sujetos que dedicaban menos tiempo a la exploración.

IMPROVISACIÓN COLECTIVA

La improvisación supone un reto que imprime una acción de búsqueda y favorece el desarrollo de la flexibilidad. La improvisación nos permite establecer diálogos con los otros pero también es la antesala de nuevos descubrimientos. Cuando la imprvisación es colectiva todo se engrandece y las posibilidades se multiplican. Observar y reflexionar con el otro es una forma muy potente de generar aprendizajes. El proceso de aprendizaje de la improvisación puede ser pensado como un continuo desde el novato hasta el experto. Kratus (1996) describió un modelo secuencial de siete niveles para el desarrollo de las habilidades de improvisación. - Nivel 1: Exploración- Este puede considerarse un nivel de improvisación en el que el estudiante prueba varios sonidos, sin ninguna estructura en particular. La exploración es similar al balbuceo verbal de los niños pequeños. Dado que la audición es una habilidad esencial requerida para la improvisación intermedia y avanzada, el profesor puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para audicionar y al mismo tiempo proporcionar el tiempo y los instrumentos necesarios para facilitar la improvisación exploratoria. - Nivel 2: Improvisación orientada al proceso. En este nivel comienza la verdadera improvisación. Los estudiantes tienen cierto control sobre el proceso, coordinando las habilidades motoras con patrones de sonido creados intencionalmente, patrones que a menudo se repiten. Los estudiantes ven la improvisación como un proceso (hacer) en lugar de la creación de un producto musical en esta etapa y sus improvisaciones carecen de componentes musicales generales. En esta etapa el profesor puede señalar los patrones de

improvisación de los estudiantes y cómo pueden estar relacionados. Los profesores también pueden seguir ayudando los estudiantes desarrollan su capacidad de audición y proporcionan oportunidades para para improvisar y absorber los patrones de improvisación de otros. - Nivel 3: Improvisación orientada al producto- El estudiante se vuelve más consciente de las estructuras musicales -tonalidad, metros, tempo, cambios armónicos y frases- y comienza a utilizar estas estructuras en las improvisaciones, lo que permite a los oyentes obtener un mayor significado musical de ellas. Durante esta etapa el profesor puede ampliar la comprensión de los estudiantes de los elementos estructurales de la música y ayudarles a desarrollar sus habilidades auditivas y sensibilidad a las variaciones en la armonía, el tempo y el compás. - Nivel 4: Improvisación de fluidos- El estudiante exhibe más automatismo sobre los aspectos técnicos de la interpretación (poder cantar/tocar sin tener que pensar conscientemente en ello) con mayor fluidez en las teclas, metros y tempos. En este nivel el profesor debe hacer hincapié en la técnica de interpretación adecuada y proporcionar ejercicios para el desarrollo técnico, los mejores de los cuales se basarán en contextos musicales au-téticos, y facilitar oportunidades de improvisación que utilicen una variedad de tempos, metros, tonalidades y acordes armónicos y progresiones.

- Nivel 5: Improvisación estructural. El estudiante utiliza estruxturas más grandes al improvisar y utiliza técnicas como el desarrollo de ideas melódicas, la tensión y la liberación, y las conexiones entre las ideas musicales dentro de una improvisación. Las improvisaciones se vuelven consistentemente coherentes para el oyente con un claro comienzo, medio y final. Durante esta etapa los maestros puedensugerir estrategias para que los estudiantes las usen cuando desarrollen una improvisación. Los estudiantes también se beneficiarán analizando las técnicas que otros intérpretes usan en las improvisaciones.

- Nivel 6: Improvisación estilística - El estudiante es capaz de improvisar con fluidez dentro de un estilo particular, utilizando los dispositivos melódicos, armónicos y rítmicos apropiados. Durante esta etapa los profesores pueden ayudar a los estudiantes a adquirir un repertorio que incluya melodías, ritmos, armonías y timbres típicos del estilo. Aprender las melodías estándar, continuar analizando las actuaciones de los expertos y tener oportunidades de actuación con improvisadores expertos en el estilo también será beneficioso.

- Nivel 7: Improvisación personal- El último logro es que un músico desarrolle un estilo de improvisación único y reconocible. Los profesores pueden animar a los estudiantes a adquirir fluidez en una amplia gama de estilos, que con el tiempo pueden fundirse en un enfoque estilístico innovador y muy personal.

EL PLACER DE DESCUBRIR

De alguna manera el descubrimiento nos conecta con nuestro niño interior. Descubrir alguna cosa nueva siempre nos produce un placer y activa nuestra emoción. La emoción es la puerta del aprendizaje.



Características del pensador divergente

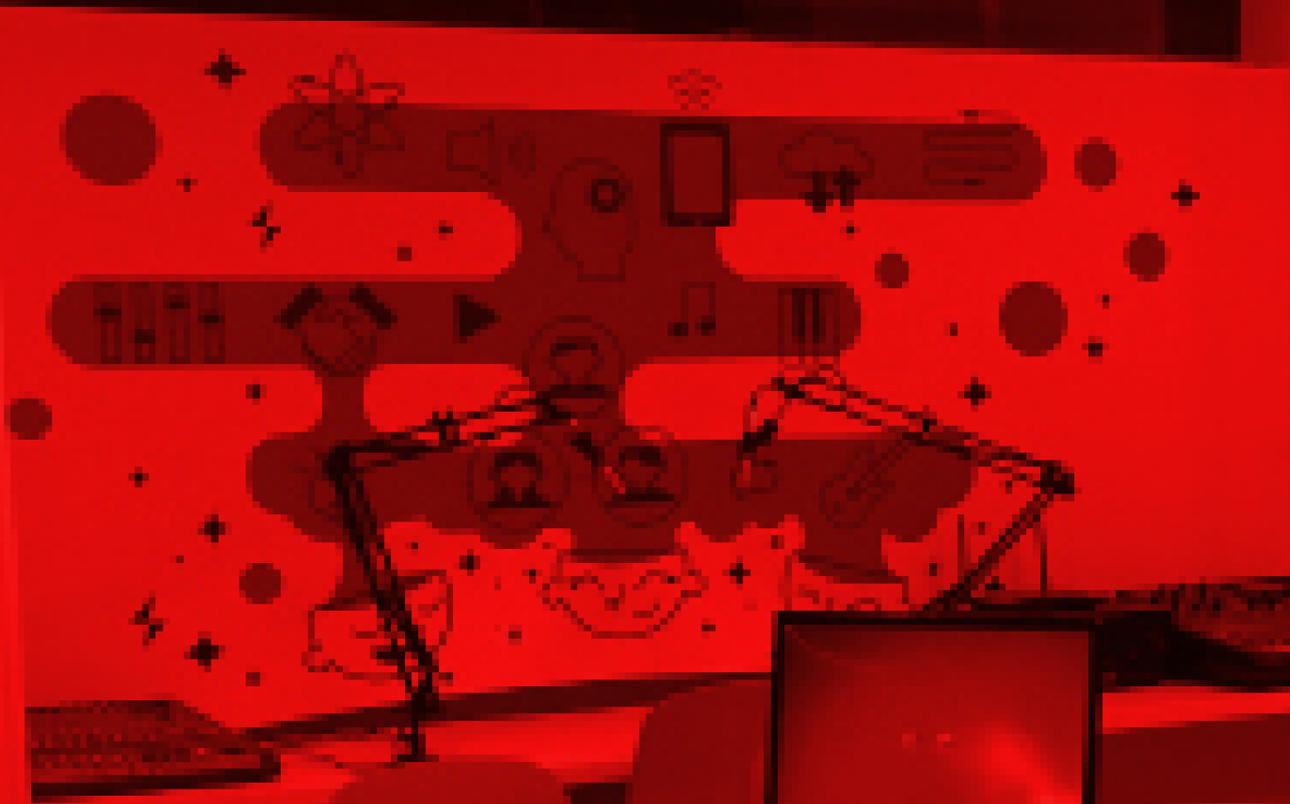
¿Cómo es el pensador divergente? Sintetizando muchos estudios de investigación, Alan Starko (2012, 87-102) enumera varias características de los pensadores creativos o divergentes. Las divide en rasgos cognitivos y de personalidad. Características cognitivas:

1. El pensamiento metafórico, o la capacidad de encontrar paralelismos entre ideas disímiles
2. La flexibilidad y la habilidad en la toma de decisiones, o la capacidad de mirar una situación desde diferentes puntos de vista
3. La independencia de criterio y la capacidad de ser consciente de las consecuencias de tales juicios sobre los individuos y la sociedad
4. Lidiar bien con la novedad
5. Habilidades de pensamiento lógico
6. Capacidad de visualizar lo que no se ve
7. Capacidad para escapar del atrincheramiento y considerar las cosas de nuevas maneras
8. Encontrar el orden en el caos

Características de la personalidad:

1. Disposición a correr riesgos, es decir, a expresar una opinión diferente o a probar una idea que podría fracasar
2. Perseverancia, impulso y compromiso con una tarea
3. Curiosidad
4. Apertura a la experiencia y receptividad a la compleja entrada de los sentidos
5. Tolerancia a la ambigüedad
6. Intereses amplios
7. Valor de la originalidad
8. Intuición y emociones profundas
9. Estar ocupado internamente o retirado

NUEVOS ENTORNOS PARA NUEVAS PRÁCTICAS



No hay reinención posible del aula que no pase por una reinención efectiva y comprometida de los docentes. Cuando el aula deviene laboratorio, los procesos del aula se convierten en proyectos. El aula se convierte en polifuncional y por la mañana es museo, por la tarde ágora y por la noche laboratorio. Es posible extender el aula a para instituciones afines. Se aprende/enseña tanto dentro del aula, como fuera de ella, diseñando eventos públicos, participando en movilizaciones culturales o convirtiendo la transmisión en transacción. Un fin de cursada en tiempos de cierre de paréntesis de Gutenberg deviene concomitantemente: happening, intervención y desborde creativo colectivo (desde «VJeando» una cursada hasta retwitteando el syllabus).

No vamos a negar que el diseño de los espacios físicos influye en nuestras maneras de hacer. Pero más allá de estos espacios existen los espacios mentales donde el profesorado ofrece una visión de un aula polivalente, con espacios y tareas diferenciadas; con materiales para explorar y potenciar la curiosidad. A veces, solo con la sencilla acción de agrupar las mesas por grupos, la clase cambia por completo y se transforma en laboratorio de ideas.

Entiendo la arquitectura pedagógica como el soporte que ha de acompañar a los procesos de aprendizaje. De nada sirve un nuevo espacio de diseño si sus pilares pedagógicos no están alineados con las prácticas que allí suceden, pero también, el diseño de nuevos espacios permite redefinir y sugerir otras prácticas. Por tanto, pedagogía y espacios se nutren constantemente facilitando nuevos territorios para el aprendizaje.

[EUFONÍA DE LA (J)AULA AL LAB]

Siguiendo con este concepto de Laboratorio y para acercarnos a una revisión del concepto dentro de un discurso pedagógico habría que remontarnos a la escuela Laboratorio de John Dewey. Para Dewey (1896) “La escuela laboratorio tiene la misma relación con el trabajo en pedagogía que un laboratorio la tiene con la biología, la física o la química. Como cualquiera de tales laboratorios tiene dos propósitos principales: (1) exhibir, probar, verificar y criticar los principios teóricos;...” (EW, 4:436). Así pues Dewey estaba convencido de que la mayor parte de los problemas de las prácticas educativas dominantes encontraban sus raíces en una falsa epistemología dualista entre la práctica y la teoría. Su propuesta fue diseñar una pedagogía fundamentada sobre el instrumentalismo insertando los procesos cognitivos en el contexto más amplio de la acción: el pragmatismo.

Pensar es, en consecuencia, un instrumento para resolver problemas de la experiencia y el conocimiento no es otra cosa que la acumulación de sabiduría que se genera en el proceso de resolución de problemas. Los niños, por lo tanto, no llegan a las escuelas como tablas rasas, sino que ya son intensamente activos, siendo tarea de la escuela asumir esa actividad y dotarla de dirección (MCP: III.4)



A photograph of a group of people, mostly women, holding up clear glasses of water. The scene is lit with a strong red light, creating a vibrant, monochromatic atmosphere. In the center, a woman with dark hair looks directly at the camera with a slight smile. Other people are visible in the foreground and background, some with their hands raised holding their glasses. The overall composition suggests a social gathering or a toast.

**DETONANTES
DISPARADORES DE LA CREATIVIDAD**

Los detonantes son acciones que pueden facilitar o desencadenar el inicio de un proceso creativo. Deben facilitar el pensamiento divergente y la colaboración entre los miembros del equipo.

1. DETONANTES VISUALES: recursos gráficos y visuales (partituras contemporáneas, videocreación, collage, pinturas, luces, dibujos, cómics, esculturas...)

LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL

2. DETONANTES CINÉTICOS O CORPORALES: recursos corporales: cuerpo en movimiento (danza, gesto, coreografías, performances)

LENGUAJE CORPORAL

3. DETONANTES DIGITALES: basado en la experimentación y creación sonora a través de recursos digitales.

4. DETONANTES TEXTUALES: recursos escritos (relatos, poemas, cuentos, narraciones)

LENGUAJE LITERARIO

5. DETONANTES SONOROS: recursos sonoros/musicales: (objetos cotidianos, instrumentos acústicos y digitales, voz, artefactos)

LENGUAJE SONORO-MUSICAL

6. DETONANTES MULTIDISCIPLINARES: hibridación de algunos detonantes o de todos

1. VISUALES

2. CORPORALES

3. DIGITALES

4. TEXTUALES

5. SONOROS

6. MULTIDISCIPLINARES

**ESTAMOS RODEADOS DE TODO TIPO DE SONIDOS QUE
ESTÁN ESPERANDO A SER CONVERTIDOS EN MÚSICA**

JOHN PAYNTER
Sound and Structure



DETONANTES VISUALES

1. DETONANTES VISUALES: recursos gráficos y visuales (partituras contemporáneas, videocreación, collage, pinturas, luces, dibujos, cómics, esculturas...)
 LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL

2 MATIRA COSCORA LATULA CAL
 TORCALIRETE TURPOLIRETA
 LAMBITA MURCULA SEXJULA RAM
 TURPOLIRETA FRINDELA MU GAY

3 Terceto mormoro bleslato mor
 Tercalireta Turpolireta
 Seculo Melulo Visculo Sea
 Tercalireta Turpolireta

4 MATIRA COSCORA LATULA CAL
 TORCALIRETE TURPOLIRETA
 SECULO MORMORO BLESLATO MOR
 TERCALIRETE TURPOLIRETA
 SECULO MORMORO LATULA PIL
 TURPOLIRETA GASCONDA MU TIR

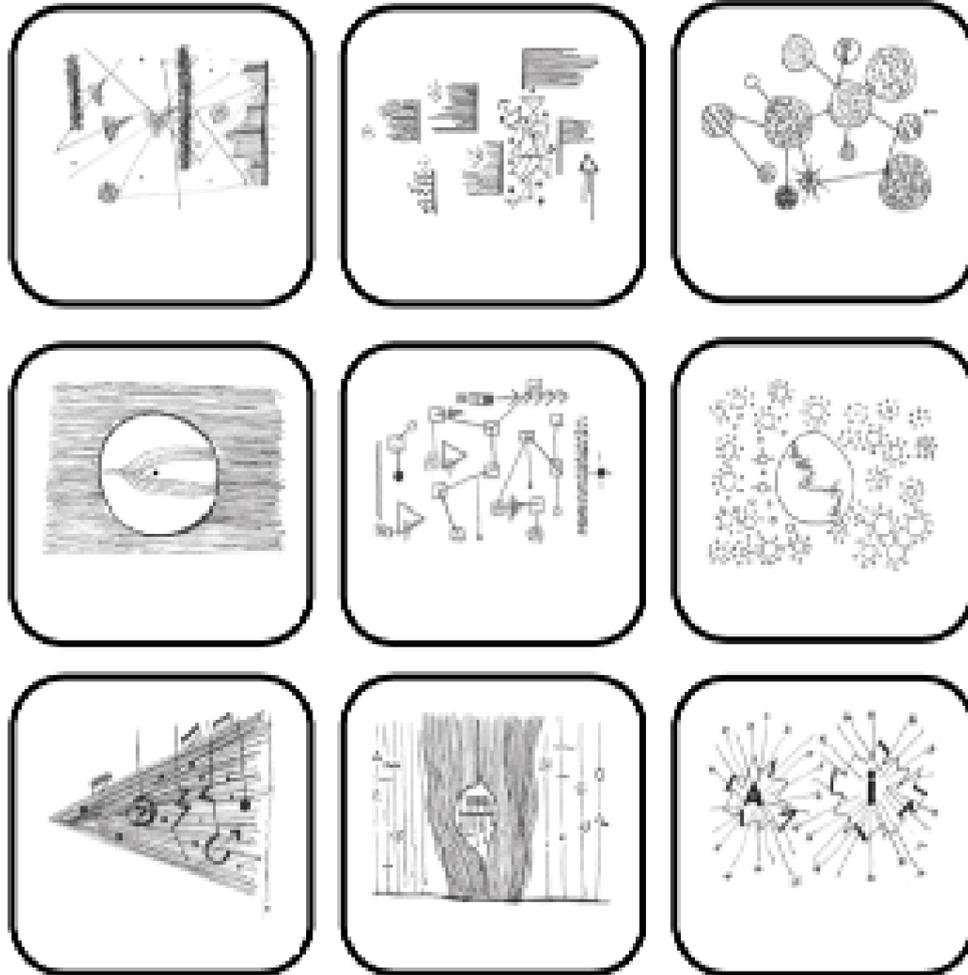
5 MATIRA COSCORA LATULA CAL
 LAMBITA MURCULA SEXJULA RAM
 TORCULO MORMORO BLESULO MOR
 SOCULO NOTULO BLESULO MOR
 MATIRA MURCULA SEXJULA VIN
 SOCULO MORMORO LATULA PI

6 MATIRA

TASCA 01 - VARIACIONS GRAFICO-SONORES SOBRE MÀTIRA CÒSCORA



TRAZOENCORTO



Es un material didáctico compuesto por 20 micro creaciones en forma de tarjetas de notación gráfica y 6 fichas complementarias que indican la forma de interpretación de estas micro creaciones y que pueden ser “inicialmente” seis: 1) con el cuerpo; 2) con cualquier instrumento y movimiento; 3) objetos; 4) La voz; 5) electrónica; 6) movimiento.

El sonido va unido a la corporalidad y al gesto. Pero podemos aplicar una acción bidireccional. En primer lugar podemos, imaginar como sueñas esos trazos y formas plásticas, pero también podemos aplicar un ejercicio de imaginación si dibujamos un trazo o forma plástica a partir de un sonido dado.

Estos dos pueden ser dos tareas geniales que unen y aplican la relación entre sonido y plástica. Y con esto, generar nuevos espacios imaginarios entre las artes.