

# inventio

La génesis de la cultura universitaria en Morelos

Año 15, número 36, julio-octubre 2019, pp. 13-20

ISSN: 2007-1760 (impreso), 2448-9026 (digital)

DOI: 10.30973/inventio/2019.15.36/2



PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

## Prácticas pedagógicas para el conocimiento mutuo desde las artes y la pedagogía visual

**Ricard Ramon** / ORCID: 0000-0003-1009-2589 / ricard.ramon@uv.es  
Profesor-investigador, Universidad de Valencia (uv)

### RESUMEN

El artículo plantea la exposición de una serie de experiencias vinculadas a la investigación educativa en las aulas universitarias que tiene como nexo común la posibilidad de generar disrupciones educativas, la búsqueda del conocimiento del otro, del alumno y del compañero de aula, y el conocimiento de uno mismo como base de toda práctica docente. Las experiencias expuestas se vinculan a temas como el silencio frente al ruido como vía de autoexploración, la observación del otro frente al nosotros, la autoexploración a partir del objeto cotidiano mediante la transfiguración de significados de la estética kitsch, el ejercicio del libre pensamiento y la visualización de las prácticas docentes. Finalmente, las prácticas propuestas resultan eficaces para promover el conocimiento propio y del otro, así como generar nuevos conocimientos y procesos de reflexión del papel del docente en relación con sus alumnos.

### PALABRAS CLAVE

silencio; objetos; pedagogías visuales; conocimiento mutuo; educación artística

Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Secretaría Académica  
Dirección de Publicaciones y Divulgación  
inventio.uaem.mx, inventio@uaem.mx

# Prácticas pedagógicas para el conocimiento mutuo desde las artes y la pedagogía visual

Ricard Ramon ♦



Este artículo plantea un análisis basado en la metodología del autoestudio docente o *self-study*,<sup>1</sup> que nace de la observación y el análisis de algunas de mis acciones y prácticas educativas en el aula, así como de reflexiones compartidas con el alumnado en formación como futuros docentes que son parte de ese proceso de investigación educativa.

La metodología del *self-study* permite “examinar su propia práctica formativa, con el fin de desarrollar una comprensión más profunda de dicha práctica y así posibilitar un mejor aprendizaje por parte de sus estudiantes”,<sup>2</sup> lo que favorece el desarrollo de una investigación a partir de la propia observación consciente del trabajo docente

que uno mismo elabora, mediante la incorporación del relato de las biografías y la autobiografía<sup>3</sup> en el papel del docente y en los procesos de aprendizaje de su alumnado.

En este trabajo centro mi atención en algunos conceptos desarrollados como prácticas de aula, como el silencio y la observación, la incorporación del objeto propio y cotidiano en las narrativas educativas del aula, así como en la visualización de las prácticas docentes de reconocimiento del otro a partir de la fotografía. Ésta se ha mostrado en múltiples ocasiones como un aliado en el análisis de la autoobservación docente y en la metodología del *self-study*, y como un medio de investigación válido en este sentido.<sup>4</sup> Así, las imá-

<sup>1</sup> Cynthia A. Lassonde, Sally Galman y Clare Kosnik (eds.), *Self-study research methodologies for teacher educators*, Sense Publishers, Rotterdam, 2009, <https://bit.ly/2mLbo7S>; Ilich Silva-Peña, Pablo Moreno Tello, David Santibáñez Gómez, Marlene Gutiérrez Villegas, Marianella Flores González, Claudia Orrego Lepe y Alejandra Nocetti de la Barra, “*Self-study* como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino”, en Gustavo González-García, Ilich Silva-Peña, Carmen Sepúlveda-Parra y Tamara del Valle Contreras (eds.), *Investigación para la formación de profesores*, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, 2017, <https://bit.ly/2lhEXoM>

<sup>2</sup> José Cornejo Abarca, “El *self-study* de la práctica de los formadores de futuros profesores: Bases teóricas, características y modalidades metodológicas”, en Tom Russell, Rodrigo Fuentealba y Carolina Hirmas (comp.), *Formadores de formadores: descubriendo la propia voz a través del Self Study*, OEI, Santiago de Chile, 2016, p. 25, <https://bit.ly/2mKwfZi>

<sup>3</sup> Fernando Hernández y José María Barragán, “La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística”, *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 4, pp. 95-102, <https://bit.ly/2mHFLMJ>

<sup>4</sup> Claudia Mitchell, Sandra Weber y Kathleen Pithouse, “Facing the public: using photography for self-study and social action”, en Deborah L. Tidwell, Melissa L. Heston y Linda M. Fitzgerald, *Research methods for the Self-study of practice*, Springer (STEP, 9), Dordrecht, 2009, DOI: 10.1007/978-1-4020-9514-6

♦ Profesor-investigador, Universidad de Valencia (UV)



genes nos permiten visualizar y analizar los espacios y experiencias de intercambio y aprendizaje desarrolladas con los alumnos.

Este modelo combina técnicas de investigación artística con la metodología del *self-study* y que se fundamenta en que “los datos se producen ‘con’ los participantes, en vez de ser una ‘recolección de datos’, que parta de un rol más pasivo de los participantes y de un investigador activo que simplemente recoge los datos que ya existen. Así las técnicas de producción de datos tienen que ver con un activo proceso creativo en el que los participantes se involucran en dibujar, hacer *collage*, elaborar mapas y tomar fotografías. [...] Este proceso creativo a menudo va seguido de entrevistas en las que los datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador”.<sup>5</sup>

Todos los elementos analizados son prácticas de aula que mantienen un nexo común: la búsqueda del autoconocimiento como vía principal de trabajo y el reconocimiento del otro y en el otro, como vía complementaria e indisoluble de la primera, entendiendo que este aspecto es una parte fundamental de la práctica docente. Todos ellos parten de una vía artística o estética: el silencio y la observación visual con un claro contenido poético, el desarrollo de una instalación artística a partir de la categoría estética del *kitsch*, y una acción performativa y de creación de un retrato como vía de reconocimiento del otro, registrada a través de la fotografía.

La conexión entre la empatía y la estética es más pertinente que nunca en este caso, ya que precisamente, según algunos autores, es en la experiencia estética donde se produce una experiencia “de encuentro del sujeto con el objeto estético” que “no se reduce a mera valoración del contenido que expresa su forma; en la experiencia estética, el sujeto lleva a cabo una proyección de sentimientos hacia un objeto”.<sup>6</sup> Una perspectiva basada en las aportaciones de Theodor Lipps,<sup>7</sup> que nos permite situar en nuestras propuestas pedagógicas la experiencia estética como elemento mediador en el trabajo de reconocimiento del otro y en la repercusión que ello tiene en el propio conocimiento.

Autores de diversos campos de la educación identifican en esta necesidad de conexión, reconocimiento y diálogo con las otras personas y con el entorno que nos rodea un elemento fundamental en los procesos educativos y de aprendizaje. “Una educación que reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, se fundamenta en el respeto por el otro y en la práctica de relaciones horizontales, pero parte de reconocer que los seres humanos están inconclusos y se construyen en la relación con el otro y con el mundo”.<sup>8</sup>

Una serie de procesos que se reconocen esenciales en el desarrollo del propio aprendizaje —tanto de uno mismo como de los demás— por muchos

<sup>5</sup> Dawn Mannay, *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*, Narcea, Madrid, 2017, p. 33, <https://bit.ly/2mKWcrG>

<sup>6</sup> Joaquín García Carrasco, “La teoría de la educación y los mecanismos neuronales de la empatía. Deliberación sobre el escenario informal de educación”, *Temps d'Educació*, núm. 49, 2015, pp. 23-47, <https://bit.ly/2lhmFwF>

<sup>7</sup> Theodor Lipps, *Los fundamentos de la estética. La contemplación estética y las artes plásticas*, Daniel Jorro, Madrid, 1924.

<sup>8</sup> Miriam Bastidas Acevedo, Francy Nelly Pérez Becerra, Julio Nicolás Torres Ospina, Gloria Escobar Paucar, Adriana Arango Córdoba y Fernando Peñaranda Correa, “El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud”, *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 27, núm. 1, 2009, pp. 104-111, <http://ref.scielo.org/3y5r35>

expertos en desarrollo cognitivo, hasta el punto de que, "a pesar de las apariencias, no tenemos un entendimiento más privilegiado de la propia intimidad que el que podemos tener de alguien a quien observamos".<sup>9</sup> Es decir, que el desarrollo de prácticas y experiencias docentes centradas en la observación de los otros supone una forma de creación y refuerzo de la propia identidad a un nivel muy elevado.

Para establecer un análisis certero basado en los preceptos y las técnicas que dispone la metodología del autoestudio docente, el trabajo de observación y análisis que se realiza con el alumnado sobre estas prácticas se sirve también de las reflexiones y análisis que ellos ofrecen durante todo el proceso mediante dos vías principales. Por una parte, los portafolios reflexivos y analíticos que elaboran sobre la experiencia docente de la materia y, por otra, entrevistas grupales y análisis comparados realizados con posterioridad a las prácticas.

Es por ello que desarrollo el análisis de todos estos aspectos incidiendo en las experiencias educativas de conocimiento mutuo como un elemento esencial en mis prácticas pedagógicas. Estas propician el desarrollo de procesos empáticos mediados por experiencias educativas vinculadas a medios esencialmente artísticos, con tal de comprobar cómo actúan y cómo son percibidas y recibidas por el alumnado en relación con esos parámetros. También en referencia a sus capacidades efectivas para reforzar el aprendizaje sobre los otros y el refuerzo positivo de autoconciencia sobre uno mismo.

### **El silencio como base para la visualización de la palabra y la imagen**

Una de las prácticas que desarrollo vinculadas al autoconocimiento, entendida como experiencia docente y práctica investigadora en el aula desde hace algunos años entre el alumnado, se centra en el desarrollo de la invocación al silencio<sup>10</sup> como ejercicio de disrupción, en el sentido de alteración de lo que el alumno espera de una clase convencional. Es significativo comprobar cómo incluso entre el alumnado más predispuesto y habituado a prácticas y discursos aparentemente menos convencionales, la propuesta de trabajar desde el silencio produce ciertas tensiones, incluso situaciones incómodas y de nerviosismo entre ellos.

En una sociedad donde el ruido, en todos sus términos y acepciones, está tan profundamente presente, de forma literal, por ejemplo, con la presencia intimidatoria y permanente en nuestras ciudades; ruidos que provienen del sonido, pero también de la ocupación del espacio público que esto representa, ya que el ruido al que nos referimos no siempre es sonoro y se vincula con políticas y formas en las cuales el mundo en el que nos movemos parece imponernos la manera en que debemos interactuar con él e interpretarlo.

"El imperativo de comunicar cuestiona la legitimidad del silencio, al [mismo] tiempo que erradica cualquier atisbo de interioridad. No deja tiempo para la reflexión ni permite divagar; se impone el deber de la palabra. El pensamiento exige calma, deliberación; la comunicación reclama urgencia".<sup>11</sup> Tal como expone David Le Breton, intervenir en el

<sup>9</sup> Joaquín García Carrasco, "La teoría...", *op. cit.*, p. 37.

<sup>10</sup> Francesc Torralba, *El silencio: un reto educativo*, PPC, Madrid, 2001, <https://bit.ly/2lO6ozp>

<sup>11</sup> David Le Breton, *El silencio*, Sequitur, Madrid, 2009, p. 2, <https://bit.ly/2mL1K5u>



aula para cuestionar los supuestos procesos de comunicación, planteando una práctica que aboga por el silencio como vía para la reflexión pausada, nos permite trabajar diferentes aspectos pedagógicos desde una posición poética y estética, creada como una experiencia de intervención artística. Especialmente como una experiencia de autoconocimiento.

Todos entendemos el ruido como sinónimo de interferencia, de interrupción constante de los ritmos vitales, incluso naturales y biológicos. En este sentido, el silencio como práctica educativa se hace más necesario que nunca. Si existe una problemática vinculada a todo proceso de aprendizaje es este modelo incesante de ruido permanente que condiciona la forma en que nos relacionamos con el mundo y, por lo tanto, la forma que tenemos de aprender del mundo y sobre el mundo.

El ruido está asociado a la velocidad, a la necesidad que impone unos ritmos, en ocasiones inhumanos y que tienen influencias nefastas en la propia concepción del proceso educativo, porque suele construir ritmos de aprendizaje acelerados, descontextualizados de la propia necesidad biológica de cada edad y de los momentos de aprendizaje, pero especialmente de la propia realidad contextual y del entorno social y cultural en el que están inmersos los alumnos.

El ruido impide elaborar procesos de autorreflexión y análisis sobre el nosotros, como individuos y como colectividad, ya que estamos demasiado ocupados en la necesidad constante de tener que comunicar de forma permanente, entendida esta comunicación, como ya hemos visto, como un sistema primario de ocultación del nosotros hacia los otros. Y en la medida en que los otros tampoco se proyectan en realidad hacia el

nosotros, más allá del ruido que generan, la comprensión de unos y otros se vuelve más compleja y tendemos a alejarnos. La excesiva estimulación comunicativa rompe vínculos más que acercarlos, y en un mundo aparentemente tan conectado es casi imposible atravesar las barreras de ruido que nos separan de los otros y, por lo tanto, es muy difícil conocerse a uno mismo.

El ruido además interfiere no sólo en la forma en que interpretamos los entornos, sino en la manera en que somos capaces de integrar a los demás seres humanos en nuestras propias vidas. El ruido, en todas sus acepciones, nos impide ver y escuchar lo esencial. No debemos olvidar el ruido visual, que es quizás el más importante y numeroso hoy en día, y que es el que más me compete como educador artístico, ya que genera interferencias constantes que nos impiden detenernos en procesos de observación. Generar silencios, sonoros y visuales, es fundamental para construir espacios de aprendizaje real, focalizar la atención y reflexionar a partir de la observación o la escucha.

En este sentido, les planteo a mis alumnos una práctica docente en la que mis únicas palabras en toda la clase serán para decir que no diré nada más en toda la sesión. A continuación, se les muestra una serie de textos, citas, fragmentos que se van mostrando más tiempo del que ellos esperan necesario para leer el texto. El objetivo es que comprendan el texto y lo asimilen en relación con el contexto, con la situación que están viviendo y compartiendo en un espacio de práctica docente, donde la reflexión se hace casi obligatoria pero genera tensiones, espacios de tiempo demasiado largos en los que se percibe que algunos alumnos empiezan a sentirse incómodos. Así lo confiesan en el intercambio reflexivo posterior, porque no están acostumbrados a elaborar respuestas exten-

sas o pospuestas, atezados por la sociedad del ruido permanente y de las respuestas inmediatas, cortas y al parecer concisas. El hecho de buscar respuestas por sí mismos a preguntas que no han sido formuladas y ser conscientes de que no necesariamente hay una respuesta, les resulta complejo a muchos de ellos.

Posteriormente, se les sigue mostrando una serie de imágenes fotográficas, anónimas y aleatorias durante un tiempo que a ellos les sigue pareciendo excesivo. En cambio, su silencio se presupone, ya que provienen de un modelo educativo que ha insistido en silenciarlos durante años y están entrenados para ello. Entramos así en una dinámica de silencios contradictorios y contrapuestos: los que se suponen positivos y los que se suponen negativos. El silencio que yo les reclamo es precisamente el silencio que les permita recuperar su palabra, dejar de ser silenciados porque el ruido también es otra forma de silenciar la palabra libre y fundamentada, y la palabra no necesariamente ha de expresarse con palabras.

### **Las narrativas de lo cotidiano en el aula a partir de la estética *kitsch***

La segunda experiencia analiza una práctica vinculada con la idea de las jerarquías culturales a partir de la categoría estética del *kitsch*. Para ello se parte de la exploración de objetos propios del alumnado que generan construcciones identitarias, si son activadas a través de prácticas docentes adecuadas. La acción pedagógica expone una primera experiencia de desarrollo teórico en la cual nos acercamos al concepto del *kitsch* y valoramos su capacidad disruptiva. El *kitsch* nace con

una finalidad despectiva en la Alemania del siglo XIX, pero ha acabado por constituirse en el adjetivo que identifica a toda una categoría estética compleja. Ésta ha sido históricamente atacada y vilipendiada por la crítica artística clásica y, en general, por la propia institución del arte, lo que ya supone en sí mismo un revulsivo para replantearse de qué forma las artes crean estructuras y discursos jerárquicos, y cómo se pueden transfigurar esos discursos y transformarlos mediante prácticas pedagógicas.

El *kitsch* ha sido definido como lo antiartístico, asociado al mal gusto y a la imitación barata y de mala calidad del arte.<sup>12</sup> También se le atribuye crear una falsa experiencia o proyectar imágenes idealizadas, pero que parten en realidad de un discurso cultural hegemónico creado desde una perspectiva jerárquica, que podemos poner en cuestión a través de este tipo de acciones educativas en el aula.

A partir de la propuesta de elaboración de una instalación artística en el aula, partiendo de objetos propios de la vida cotidiana del alumnado participante, se construye una práctica de transfiguración de significados. Se juega a invertir los significados inherentes y aparentemente asociados a un objeto de carácter negativo en significados positivos en relación con las experiencias vitales y biográficas que asociamos con ellos. Demostramos que el valor de la experiencia en relación con éstos funda la vinculación y la apreciación de determinados objetos y permite incluso replantear nuestra apreciación estética e invertirla.

De la misma forma que artistas como Jeff Koons o Andy Warhol desarrollaron procesos de

<sup>12</sup> Hermann Broch, "La maldad del *kitsch*", en Tomás Kulka (ed.), *El Kitsch*, Casimiro, Madrid, 2011, <https://bit.ly/2MOg4oF>

transfiguración con consecuencias transformadoras, ampliamente documentados teóricamente por Arthur Danto,<sup>13</sup> aplicar estos modelos de transfiguración a una escala educativa a través del *kitsch*<sup>14</sup> permite asociar al objeto valores vinculados a la persona relacionada con la experiencia de ese objeto y constituirlos en elementos de mediación hacia la creación de vínculos emocionales, de creación de empatía y de conocimiento mutuo.

De esta forma, y como ejemplo del desarrollo de la experiencia, introducimos el caso de una alumna. Ella construyó una instalación en el aula a partir de unos muñecos, de estética *kitsch* y de consumo barato, dispuestos como si estuviesen asistiendo a una cena de gala; un acontecimiento especial, a la vez cotidiano y popular en la cultura europea occidental, como la cena de Nochebuena. El relato visual que contaba su propuesta debía integrarse con su relato oral, en este caso de forma necesaria, ya que su vinculación a sus propias experiencias vitales formaba parte esencial de su propuesta y permitía completar, entender y asimilar el proceso de aprendizaje completo a partir de los dos relatos en concordancia.

El proceso de transfiguración se produjo cuando a su vez se llevó a cabo el proceso de comprensión, de conocimiento, al relatar la alumna el origen de cada uno de los muñecos que formaban la cena *kitsch* que ella había preparado. Así, encajaron todas las piezas desde el inicio del planteamiento de la experiencia hasta ese momento de

resolución y coparticipación colectiva. Cada uno de los muñecos había sido un regalo de su padre, ahora fallecido, en distintos años el día de Nochebuena, como regalo navideño. Este gesto acabó convirtiéndose en una tradición, aunque iniciada como una broma, en un vínculo simbólico y estético de unión personal entre el padre y la hija. Estos lazos de significado complejo fueron difíciles de asumir en su totalidad por el resto, pero perfectamente comprensibles en el sentido más amplio de la palabra.

Al final, a partir de la práctica del ironista que propone Imanol Aguirre,<sup>15</sup> se llevan a cabo dinámicas de comprensión y transfiguración de significados<sup>16</sup> y de creación de nuevos mundos,<sup>17</sup> que nos permiten conocer mejor a nuestros alumnos y construir nuevas prácticas pedagógicas de conocimiento mutuo, que enriquecen las relaciones humanas y construyen nuevas formas de ver al otro y también de vernos a nosotros mismos. El objeto *kitsch* cumplió perfectamente su cometido de generar conocimiento a través del proceso de transfiguración.

### **La visualización de una experiencia de conocimiento mutuo en el aula**

En la última experiencia de exploración identitaria, se expone el relato visual de esa sesión, en la que el docente integra su trabajo de creación visual como forma de documentación fotográfica que sirve de autoanálisis del propio conocien-

---

<sup>13</sup> Arthur Danto, *La transfiguración del lugar común*, Paidós, Barcelona, 2002, <https://bit.ly/2lNp5mC>

<sup>14</sup> Ricard Ramon Camps, "El *kitsch* como narrativa identitaria. La transfiguración de los valores como marco de reflexión educativa", *Arte y Movimiento*, núm. 11, 2014, pp. 9-24, <https://bit.ly/2lr7lSc>

<sup>15</sup> Imanol Aguirre, "Beyond understanding of visual culture: a pragmatist approach to aesthetic education", *Journal of Art and Design Education*, núm. 23, vol. 3, pp. 256-269, DOI: 10.1111/j.1476-8070.2004.00405.x

<sup>16</sup> Arthur Danto, *La transfiguración...*, *op. cit.*

<sup>17</sup> Nelson Goodman, *Maneras de hacer mundos*, Visor, Madrid, 1990, <http://bit.ly/2OJ3RIC>



Hacer propio el espacio, sentirse cómodo en el espacio.  
Foto: Ricard Ramon, 2016.



Narrar, conversar, interactuar, conocerse.  
Foto: Ricard Ramon, 2016.



Generar pequeños hogares, espacios propios para delimitar nuestro conocimiento mutuo.  
Foto: Ricard Ramon, 2016.



Tratar de reflejar al otro mediante discursos artísticos.  
Foto: Ricard Ramon, 2016.

to generado y de las dinámicas que se construyen en el aula.

Se trabajó con alumnado del Grado en Educación Primaria. Se planteó una sesión en la que los alumnos tenían que adueñarse de un microespacio del aula, hacerlo suyo de forma grupal, rompiendo con la propia condición impuesta por el entorno formal que la disposición y el aula produce. De esta forma se creaban condiciones más adecuadas para trabajar en el autoconocimiento a partir de una práctica disruptiva, que rompía con las condiciones y la disposición esperadas en un aula. Se invitó a los alumnos a conocerse unos a otros a través de una conversa-

ción y luego a que plasmaran los resultados de esa conversación en una obra plástica concreta en un retrato.

El desarrollo de la experiencia motivó diversas respuestas entre los alumnos; les permitió romper estructuras que creían asociadas a las dinámicas académicas; facilitó su capacidad de concentración en el conocimiento del otro; enfatizó un desarrollo empático, y permitió focalizar, mediante una obra artística, el resultado de la relación establecida. Además, las obras amplifican y permiten profundizar en el proceso de lo acontecido con posterioridad, así como poner las experiencias en común con el resto. Muchos

de ellos confesaron en la fase de análisis que el desarrollo de la experiencia les había permitido, a través de la mediación de los espacios dispuestos y de las obras, aproximarse de una manera que no habría sido posible en una dinámica de clase convencional.

### **Conclusiones**

A partir de las tres experiencias planteadas, establecemos una serie de conclusiones conjuntas que articulan y unifican todas estas prácticas pedagógicas y su desarrollo en las aulas de educación superior. Como conclusión general y común a las experiencias y a su proceso de análisis, queda demostrado que la articulación de experiencias de este tipo en las prácticas docentes en el aula genera nuevos relatos que permiten replantear la práctica docente, el papel del profesor frente al alumno y el de los propios alumnos entre sí. Ello se percibe sobre todo a partir del proceso de respuesta y análisis posterior que se establece sobre las prácticas que compartimos.

Partiendo de estos procesos de respuesta del alumnado, la mayoría de los análisis posteriores

hablan siempre del efecto que causa el detenerse a conocer un poco a sus propios compañeros, con los que conviven habitualmente y que en muchas ocasiones confiesan que creían conocer, pero que gracias a estas prácticas y al recurso de las propuestas artísticas afirman que han empezado a conocerlos realmente. La mayoría de ellos expresa de forma general que, a partir del arte como recurso educativo y de conocimiento, han roto barreras y prejuicios que tenían y esto les ha permitido superar sus miedos iniciales a mostrarse al otro y a conocer e interesarse realmente por él. En definitiva, ha cambiado su percepción del otro, de ellos mismos, y por lo tanto, se ha iniciado un proceso de conocimiento.

Al mismo tiempo, las experiencias han sido percibidas y recogidas por el alumnado como prácticas aplicables a su futuro desarrollo profesional como docentes en diferentes ámbitos, mediante la comprensión de las potencialidades que poseen como medio para trabajar la empatía y el autoconocimiento de forma eficaz, así como la importancia del papel desempeñado por las artes en estos procesos. ♦