

# Metáforas emocionales en tiempos del Covid: sensibilizArte, emocionArte y repensArte desde la enseñanza de la Historia del Arte

Gemma Muñoz García<sup>1</sup>, Esther Jiménez Pablo<sup>2</sup>

Recibido: 22 de abril 2021/ Aceptado: 11 de marzo 2022

**Resumen.** Abordamos una práctica de aula realizada en el ámbito de la formación del profesorado durante el primer período de docencia semipresencial tras el estallido de la pandemia de coronavirus en 2020. El alumnado debía identificar sus emociones y encontrar una metáfora de las mismas a través de una obra pictórica. Posteriormente se generó un marco de expresión virtual en el que volcar toda la información, vinculando el concepto a la imagen, a modo de terapia grupal. El objetivo era trabajar la resiliencia como estado emocional capaz de afrontar el bienestar del grupo. Los resultados arrojan cuatro categorías emocionales presentes entre el alumnado, siendo predominante la evocadora o nostálgica. El Impresionismo, debido a sus características, se convierte en el estilo artístico que mayoritariamente refleja los distintos estados de ánimo del alumnado. Se alcanza a través del ejercicio un espacio de expresión emocional grupal, que ofrece un escenario extraordinario para fomentar actitudes resilientes.

**Palabras clave:** Pintura; emociones; Historia del Arte; resiliencia.

## [en] Emotional methaphors in times of Covid: sensibilizArte, emocionArte y repensArte (Sensitize, Move and Rethinkin for students) through the teaching of Art History

**Abstract.** We present a classroom exercise carried out in the field of teacher training during the first period of blended teaching after the outbreak of the covid-19 pandemic in 2020. Students had to identify their emotions and find a metaphor for them through a pictorial work. After that, a virtual expression framework was created in which all the information is uploaded and compiled, linking the concept to the image, as a group therapy. The objective was to work on resilience as an emotional state allowing to face the well-being of the group. The results show four emotional categories present among the students, being predominant the evocative or nostalgic one. Impressionism, due to its characteristics, becomes the artistic style that mostly reflects the different students' feelings. This exercise has allowed to create a space for emotional expression of the group- which offers an extraordinary setting to foster resilient attitudes.

**Keywords:** Painting; emotions; Art History; resilience.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Comprensión y reflexión histórica en torno a la pandemia como fenómeno social. 3. Pintando emociones en el aula para vivenciar actitudes resilientes. 4. Metodología y objetivos. 5. *SensibilizArte, emocionArte y repensArte* virtualmente. Resultados. 6. Análisis de los resultados: sensibilizArte, emocionArte y repensArte. 7. Conclusión. Referencias bibliográficas

**Cómo citar:** Muñoz García, G.; Jiménez Pablo, E. (2022). Metáforas emocionales en tiempos del Covid: sensibilizArte, emocionArte y repensArte desde la enseñanza de la Historia del Arte, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 17, 107-116.

## 1. Introducción

En invierno de 2020 presenciamos atónitos el inicio y extensión de la pandemia de covid 19. Esta, supuso numerosos cambios en el orden sanitario, pero también socioeconómico a nivel global, y todo ello ha tenido su impacto en todas las esferas sociales. La educación ha sido una de ellas. La pandemia forzó al cierre de centros educativos, suprimiéndose las clases presenciales, y la imprevisibilidad del escenario al que nos abocábamos despertaba en el

<sup>1</sup> [gemunoz@ucm.es](mailto:gemunoz@ucm.es)  
Universidad Complutense de Madrid

<sup>2</sup> [ejimenezpablo@ucm.es](mailto:ejimenezpablo@ucm.es)  
Universidad Complutense de Madrid

ámbito educativo una importante inquietud, acompañada de efectos sociales, económicos, personales y familiares (Cabrera, 2020).

La necesidad de acomodar la docencia a la enseñanza virtual primero; y semipresencial o presencial con restricciones después, ha impuesto un desafío a todos los agentes encargados del engranaje educativo, con el fin de preservar la seguridad sanitaria. Pero no menos significativo ha sido el interés por mantener los estándares de calidad. En el caso concreto que nos afecta, nos centramos en el impacto que esta situación ha tenido en la docencia universitaria, concretamente en las aulas de formación del profesorado del Doble Grado de Educación Primaria- Pedagogía, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Así, la administración ha realizado un esfuerzo para formar a su profesorado en el uso de recursos desde los que facilitar la docencia *on line*, empleando herramientas interactivas y didácticas, se han invertido esfuerzos en equipar las aulas con los recursos necesarios para poder emitir las clases en *streaming*; el profesorado se ha esforzado para adaptar sus metodologías y recursos al nuevo formato. Las familias del alumnado han realizado importantes inversiones en equipamiento informático en un momento de especial sensibilidad y dificultad económica y emocional en los hogares. Y mientras, el alumnado, ha recibido todos estos cambios con resignación, a la vez que padeciendo las importantes consecuencias derivadas de la incapacidad de dar satisfacción a su necesidad social y experiencial. Si el actual paradigma constructivista en el que nos movemos en el ámbito educativo busca potenciar la presencia de un alumnado como sujeto activo del proceso de enseñanza aprendizaje que interactúa con su entorno (Serrano y Pons, 2011), la virtualidad, ha relegado en no pocos casos estos supuestos a un segundo plano. Y ello conlleva un desajuste estructural en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el que, a pesar de los esfuerzos y razonables resultados, no estábamos preparados.

Cabrera (2020) muestra de forma evidente los escenarios de desigualdad que se han producido ante esta situación global, y que sin duda han influido en numerosos estadios, incluido el emocional. Menciona de manera explícita cómo la falta de interacciones personales debilita el grado de felicidad y satisfacción vital.

No encontramos aún estudios con la suficiente perspectiva temporal en torno al impacto emocional y social que la pandemia pueda estar causando, muy especialmente durante el período de confinamiento, en la población universitaria española. Sin embargo, estudios más generalistas relatan que los estudiantes menores de 30 años manifiestan efectos adversos como la incertidumbre y agobio por el aumento de las tareas en el formato virtual o la falta de información respecto a los estándares de evaluación y las metodologías empleadas, al trasladarse la enseñanza presencial a la virtual (Balluerka et al., 2020). Esta situación les altera, les pone nerviosos, provocando ansiedad y estrés. Estudios concretos, como el diseñado por Karalis y Raikou (2020) en la Universidad de Patras en Grecia, en el contexto del ámbito emocional del alumnado de Pedagogía, presenta como resultados un tránsito emocional desde efectos negativos a otros positivos, probablemente por la sensación de tratarse de una novedad que sería corta en el tiempo y al encontrar en esta forma de comunicación, un vehículo similar al empleado de forma habitual por el alumnado en sus relaciones cotidianas. Sin embargo, mucho más allá de estas ventajas, los efectos negativos detectados son superiores y claramente documentados por ambos autores, que percibieron en los obstáculos técnicos y en la falta de interacción personal un grave problema, dificultando la enseñanza virtual el trabajo en equipo del alumnado, y por tanto la pérdida de su identidad grupal (Karalis y Raikou, 2020, 492). A todo ello, podemos sin duda añadir la tensión ante el confinamiento y sus efectos, el temor y la propia constatación ante la existencia de familiares enfermos e incluso fallecidos, la obligada transformación en los propios mecanismos de duelo, las tensiones intrafamiliares ante la inseguridad laboral, etc.

Las Ciencias Sociales generan múltiples espacios desde los que abordar la actual situación. Y aunque los resultados son desiguales y prematuros, la cantidad y diversidad de trabajos que se están llevando a cabo, reflejan la vocación de servicio de los profesionales de este ámbito (Fernández, 2020). Ofrecen estas disciplinas una particularidad, que es la de proporcionar una base de conocimiento desde la cual las personas entienden el mundo en sociedad. Permiten que el individuo adquiera una visión del mundo y la diversidad de criterios que actúan sobre él. Todo ello puede influir en las políticas públicas de forma activa, ayudando a mitigar los efectos de la pandemia desde la acción colectiva (Fernández, 2020).

Además, las Ciencias Sociales contribuyen a explicar el sustrato social de la pandemia, señalando por ejemplo los factores que originan estas situaciones a nivel global, qué respuestas ha dado el ser humano ante semejantes desafíos en el pasado, cómo y por qué la pandemia tiene una incidencia desigual en los distintos países, o cuáles son sus consecuencias. Acercarnos a los efectos sociales de la pandemia, implica entender el escenario de un mundo globalizado, que interfiere de forma intensiva y salvaje en su entorno, que es capaz de aceptar grandes desigualdades sociales y económicas, así como la constatación de importantes flujos migratorios o grandes desigualdades higiénico-sanitarias.

Más allá de profundizar en una perspectiva sociológica de la pandemia de coronavirus, queremos con este trabajo presentar la potencialidad de otras Ciencias Sociales y Humanas, en particular la Historia del Arte, que pueden contribuir desde su ámbito de estudio del ser humano, a entender, explicar y aportar soluciones a problemas sociales relevantes (Santisteban, 2019) como el que actualmente domina nuestra esfera pública y privada.

A través de una experiencia de aula, llevada a cabo durante el período postconfinamiento en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, con alumnado del Doble Grado de Maestro de Educación Primaria- Pedagogía de cuarto año, hemos planteado una metodología activa que ha permitido detectar la percepción del alumnado en cuanto a cuáles son los problemas sociales relevantes actuales. Una vez analizados y puestos en común, resultando la evidente crisis epidémica el problema esencial más valorado, hemos puesto en contacto al alumnado con los aspectos

históricos de las epidemias y sus efectos en el pasado. Finalmente, hemos conectado con su presente emocional, buscando mecanismos de expresión a través del arte, para reconocer, definir y manifestar el estado de ánimo del alumnado derivado de la situación actual. Ello nos ha permitido construir un relato que conecta precisamente el ámbito social con el emocional a través del aprendizaje de la Historia y apoyándonos en la Historia del Arte como estrategia para enfatizar una mirada introspectiva y fomentar la cohesión grupal del alumnado.

## 2. Comprensión y reflexión histórica en torno a la pandemia como fenómeno social

La Historia, como disciplina social y humana, permite trabajar aspectos como la identificación e interpretación de las causas y consecuencias de un hecho concreto en el tiempo. Permite entender los cambios y pervivencias de aspectos sociales, acercándonos a otras situaciones similares en el pasado desde una perspectiva relativista. Al hacerlo, se asume que los hechos tuvieron más de una causa y diversas consecuencias, y en no pocas ocasiones un alto grado de complejidad. Trabajar aspectos históricos en el aula, sin duda fomenta el pensamiento reflexivo y crítico del alumnado, permitiéndole conectar el pasado con su presente. Y son estas metodologías las que promueven una mayor cercanía con la realidad del alumnado (Prats y Santacana, 2011; Gómez et al., 2015).

Prats recordaba (2001) que es en torno al concepto de *cambio*, donde se debe fijar el primer objetivo de la enseñanza de la Historia. Objetivo al que Prats acompaña diversos fines, entre los que queremos destacar: la comprensión del presente, la preparación para la vida adulta del alumnado, el interés por el pasado, el potenciamiento de un sentimiento de identidad y la ayuda al alumnado de la comprensión de sus raíces culturales. Permite entonces la Historia, un acercamiento a la comprensión de problemas sociales actuales, con una perspectiva que facilitará el análisis y comparación de procesos pasados, respuestas, cambios, consecuencias y soluciones. Todo ello entra de lleno en el ámbito competencial, en el que se circunscribe nuestro modelo educativo a través de la Ley Orgánica 8/2013, resultado de las recomendaciones del Parlamento y el Consejo Europeo 2006/962/CE.

Como formadores de futuros maestros, acercamos a nuestro alumnado a dichas competencias y cualquier hecho de relevancia en la actualidad ofrece un escenario desde el que observar y analizar aspectos y repercusiones sociales, activando el mencionado ámbito competencial. Así, la actual epidemia de coronavirus nos permite acercar períodos históricos del pasado a nuestro alumnado, empleando como hilo conductor, por ejemplo, otras epidemias en la Historia, para reflexionar sobre qué diferencias y semejanzas podemos detectar con la actual epidemia de covid-19, sus consecuencias sociales y la capacidad humana de superación ante una catástrofe sobrevenida.

El origen de las enfermedades epidémicas se remonta al inicio de la producción de alimentos y domesticación de animales. Es decir, al Neolítico. Factores asociados a este período como el sedentarismo, el incremento y concentración de población y el aumento de la diferenciación social o los intercambios comerciales, favorecieron la extensión de estas enfermedades que, originarias de ciertos animales, pasaron al ser humano causando en ocasiones efectos devastadores entre la población (Diamond, 1998). Se consideran por tanto estas enfermedades una de las mayores causas de mortalidad en la Historia. Algunas de sus características han coincidido independientemente de la enfermedad en sí que causara la epidemia. Así, son habituales los altos índices de propagación de los contagios, lo agudo de sus efectos en las personas, la disyuntiva biológica que afrontan las comunidades y que supone en términos reales la inmunización o la mortalidad desapareciendo una sociedad concreta. Son por tanto enfermedades masivas, de las que las fuentes clásicas se hicieron eco. Tucídides (2014) por ejemplo relató cómo entre el 430-429 a.C. se produjo una pandemia en el Peloponeso que diezmó un tercio aproximadamente la población ateniense. Entre los afectados se encontraba Pericles, artífice de la Atenas clásica, que perdió la vida. Estas situaciones catastróficas, lejos de detenerse, fueron en aumento durante el período de pujanza romano, tanto en la República como en el período imperial. Destacan algunas plagas como las de Antonino (164-189 d.C.), Cipriano (250 d.C.) o Justiniano (540 d.C.), por citar algunas (Ledermann, 2003). Epidemias como la peste siguieron extendiéndose de manera continua, alcanzando en el s. XIV un grado de especial mortalidad con la peste negra. Entonces lo consideraban un castigo divino a la humanidad por sus pecados. Estos provocaban la corrupción del aire ocasionando el mal a instancias de fenómenos astronómicos como eclipses o tormentas. Conocemos cómo se intentaba prevenir el contagio perfumándose, quemando madera, enterrando rápidamente a los fallecidos, incrementando las medidas higiénicas, o empleando fórmulas mágicas como la hechicería, talismanes y supersticiones; o religiosas como oraciones y penitencias. Generalmente los médicos aconsejaban la huida para prevenir el contagio, y una vez que éste se producía, el aislamiento del paciente y la sangría para eliminar al bubón responsable del mal (Carreras et al., 1985).

Las consecuencias de antaño no difieren tanto de las que presenciamos actualmente. Desde el punto de vista económico entonces la peste ocasionó la subida de precios, el retroceso de la producción agraria, el cuestionamiento de las creencias, la pérdida de fe en la jerarquía católica y el aumento de la conflictividad social. Ésta tuvo entonces un objetivo muy claro: el odio y rechazo al judío, relegado en guetos, a quien se le acusaba de originar la pandemia (Carreras et al., 1985).

Seguramente hay un aspecto común a todos estos ejemplos, que determinan la supervivencia de un grupo más allá de los evidentes factores de resistencia biológica. Nos referimos a la capacidad de resiliencia que habría permitido al grupo superviviente, en cuanto a comunidad, tomar la decisión de fortalecerse y afrontar respuestas como sociedad en su conjunto, más allá de intereses individuales (Uriarte, 2013).

Tracemos entonces algunas semejanzas con respecto a la actual pandemia de coronavirus. Actualmente, la oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas emitió, el 22 de junio de 2020, un informe donde se declara:

La crisis del covid- 19 y sus repercusiones afectan de manera más que proporcional a determinados grupos y colectivos marginados por motivos de raza, nacionalidad y condición étnica. La pandemia ha puesto de relieve problemas y desigualdades estructurales fundamentales subyacentes en diversos ámbitos de la vida social, económica, civil y política y ha agravado el racismo y la discriminación racial que ya existían en muchos lugares del mundo<sup>3</sup>.

Todo ello se ha traducido en numerosos actos de discriminación hacia la población de origen chino, a la vez que reaparecen los neofascismos y ataques con tintes xenófobos<sup>4</sup>. Son indudables también los efectos económicos de la epidemia. Algunos sectores productivos han visto no sólo limitada sino detenida plenamente su actividad, con el consiguiente aumento de las tasas de inactividad económica, paro, etc.

Podemos entonces a raíz del reconocimiento de un problema del presente como es la epidemia de coronavirus, ahondar en el pasado preguntándonos por los orígenes, las características, causas, consecuencias, similitudes y diferencias. Ello permitirá interpretar la información con la deseable función de determinar condiciones que permitan mejorar el futuro de la sociedad. Así, en conclusión, el confinamiento que tuvo lugar entre los meses de marzo-mayo 2020, evidenció dos principales retos, al margen del evidente desafío sanitario. Por una parte, la falta de interacción social y por otra, la paralización de la actividad económica (Fernández, 2020) como veíamos. Con la perspectiva que nos ofrece cierta distancia temporal con dicho momento, pero con la prudencia que impone no encontrarnos en una situación de plena normalidad, podemos destacar el papel que debería afrontar en el nuevo escenario postpandémico el aprendizaje de factores como la atención prioritaria a la salud, la investigación y la ciencia, la educación y también, como nos ocupa en este trabajo, el ámbito emocional.

Para alcanzar dicha meta, queremos enfatizar la funcionalidad de la Historia e Historia del Arte como proceso de desarrollo de la personalidad, donde el lenguaje artístico es determinante para fomentar la sensibilidad y el sentido crítico hacia la vida (Calaf et al., 2013). Y más allá de estas consideraciones, todo ello hace referencia a la base de las competencias fundamentales, esas que mencionábamos anteriormente, que todo estudiante debe adquirir en Educación Primaria, Secundaria y posteriormente en la educación universitaria (Fuentes y Gil, 2019, 64), en la que se circunscribe este trabajo.

### 3. Pintando emociones en el aula para vivenciar actitudes resilientes

La educación contemporánea ha venido marcada esencialmente por la presentación de contenidos científicos, y por tanto se ha apoyado en el uso de la razón. Al enseñar empleando este método, se exigía dejar al margen los aspectos emocionales (López, 2008, 222). Ante las carencias que este tipo de enseñanza- aprendizaje fomentaban, se vio la necesidad desde los años 90 del s. XX de impulsar el desarrollo de un corpus teórico en torno precisamente a cómo educar desde el ámbito emocional y el desarrollo de sus competencias. En el caso de España, R. Bisquerra (2003) enunció las siguientes competencias emocionales, que son las que habitualmente sirven como referente en el ámbito de la educación emocional. En primer lugar, la toma de conciencia emocional. A partir de ésta, vendrían la regulación emocional, la autogestión de las emociones, el desarrollo de una inteligencia interpersonal y la adquisición de habilidades para la vida y el bienestar.

La actual situación de pandemia global nos ha mostrado que el ámbito emocional no ha podido quedar al margen del cognitivo y ello ha exigido del profesorado la propuesta de soluciones creativas que den respuestas a los actuales problemas y que no infravaloren el plano emocional.

Desde el ámbito de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, el lenguaje y la expresión artística pueden contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Ya autores como Vigotsky vincularon los conceptos *emociones* y *arte*, a la imaginación y la creatividad explicadas además como procesos psicológicos superiores, que involucraban la conciencia, e integraban emociones y pensamiento en la experiencia expresiva e interpretativa y en la interacción con la cultura (Barco, 2006, 72). Esta idea tuvo gran difusión después entre el gran público por Alain de Botton y John Armstrong, atribuyendo al arte una función terapéutica y emocional, argumentando que además de proporcionar una lectura técnica, política, histórica o efectista, el arte ofrecía la posibilidad de atender nuestras necesidades interiores (Botton y Armstrong, 2017).

En la formación del profesorado, desde las didácticas específicas, no se trabaja todo lo deseado el plano emocional, siendo escasas las áreas que lo abordan como es la Educación Artística (López y Martínez, 2005). Ni en el reconocimiento mismo de las emociones, ni en cuanto a los recursos que pueden ayudar a potenciar su tratamiento en

<sup>3</sup> Recuperado el 12 de abril de 2021: [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Racism/COVID-19\\_and\\_Racial\\_Discrimination\\_ES.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Racism/COVID-19_and_Racial_Discrimination_ES.pdf)

<sup>4</sup> Recuperado el 12 de abril de 2021: <https://www.lavanguardia.com/participacion/debates/20200413/48446878857/debate-aumento-racismo-xenofobia-pandemia-covid-19-coronavirus.html>  
<https://www.lavanguardia.com/vida/20200408/48385977093/oms-racista-vacuna-coronavirus-africa-medicos-franceses.html>

el aula (Martín et al., 2017). Las Ciencias Sociales ofrecen un marco de actuación extraordinario desde sus diferentes disciplinas de referencia. Se ha trabajado por ejemplo a través de las emociones que expresan los niños y niñas en los retratos de corte y costumbristas del Siglo de Oro (Muñoz y Jiménez, 2020). Así se han empleado mecanismos para detectar el lenguaje no sólo explícito sino también simbólico, que nos permite identificar y poner nombre a las emociones de los protagonistas de esos retratos, trabajando el concepto de *empatía histórica* (Doñate y Ferrete, 2019, 49-51) y fomentando la motivación y mejora de la capacidad para comprender y razonar.

La pintura, a través de géneros como el retrato o el paisajístico, ofrece un excelente escenario para trabajar la identificación y expresión de emociones y sentimientos. Esto no es algo nuevo. M. Falomir indicaba que ya en los albores del Renacimiento, el retrato había generado la capacidad de suscitar emociones entre la población (2005). Cuando individualizamos a un personaje a través de una representación artística, le dotamos de significatividad por el mero hecho de ser retratado. El protagonista muestra elementos simbólicos que han de ser descifrados por el observador, lo que nos permite activar una importante carga empática hacia otras realidades, con las que nos podemos identificar a la vez que aprendemos desde el punto de vista disciplinar.

Ocurre algo similar con el paisaje. Este es el resultado de la mirada humana sobre un medio ambiental. En los paisajes se delatan sentimientos e ideales de quienes los pintaron (Pena, 2010). Proyecta a su vez el paisaje emociones, que pueden reproducirse en el espectador en función de su grado de capacidad empática (Prunés, 2016).

Ambos géneros, retrato y paisaje, proyectan emociones, sensaciones, anhelos, esperanzas, nostalgias, expresadas en distintas épocas y culturas. Permiten al espectador activar sus propios mecanismos interpretativos, independientemente, o además, de los conocimientos técnicos inherentes a la obra artística. Asimismo, la pintura nos invita a observar, identificar, relacionar y confiere la capacidad de trasponer las situaciones representadas a nuestro presente, en función de la lectura que nuestro subconsciente identifique como más próxima a su realidad cotidiana. Por tanto, al alumnado que se forma como futuro maestro, habitualmente se le enseña desde las Ciencias Sociales a observar imágenes pictóricas, a describir e identificar elementos iconográficos, a interpretar, tanto técnica como social e históricamente los elementos que aparecen en las obras. Ello fomenta en el alumnado habilidades como la búsqueda de información, el pensamiento reflexivo, analógico, crítico, acercándole lo que ve a su realidad.

#### 4. Metodología y objetivos

Presentamos en este trabajo un ejercicio llevado a cabo en diciembre de 2020 en un aula con un grupo de 36 alumnos y alumnas del Doble Grado de Maestro de Educación Primaria-Pedagogía, en la clase de Didáctica de las Ciencias Sociales de 4º curso. Se trata de un alumnado que, atendiendo a los protocolos que ofrece la propia universidad, recibe la docencia de la asignatura dos veces a la semana, siendo una de ellas virtual para todo el grupo, y la otra presencial para un tercio de la clase, mientras que los otros dos tercios de la misma la siguen de forma sincrónica en *streaming*. Se trata este, del primer trimestre con cierta presencialidad desde el estallido de la pandemia y el confinamiento derivado de la misma. A lo largo del cuatrimestre es manifiesto el estado de ánimo del alumnado. Varios de los miembros han perdido familiares durante las primeras semanas de curso, o han tenido que permanecer aislados por tener contacto estrecho con personas que habían dado positivo en coronavirus, o incluso ellos mismos habían dado positivo y padecido síntomas, o algunas secuelas. Para hacer posible la presencialidad desde el punto de vista logístico, Decanato distribuyó las secciones de cada grupo atendiendo a una división por orden alfabético. Esto provocó de alguna forma cierta falta de cohesión entre los miembros del grupo, al sólo poder ver presencialmente a compañeros con los que no necesariamente tenían afinidad. El alumnado se había manifestado en varias ocasiones, nervioso, con ansiedad, desconcertados, frustrados ante la incertidumbre y la falta de interacción social.

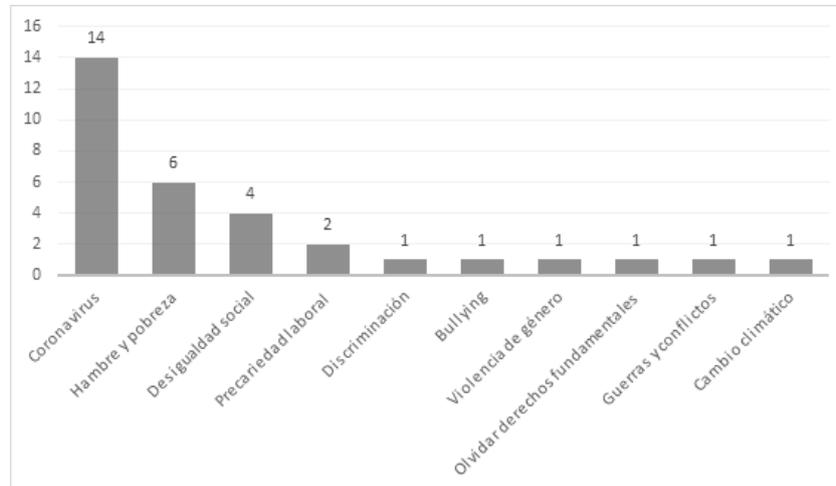
Al inicio de curso, septiembre de 2020, se planteó una encuesta al alumnado, donde se le pidió que seleccionara cuáles consideraban ellos que eran los principales problemas o situaciones relevantes en la actualidad. Sistematizamos en la Tabla 1 los resultados de dicha encuesta, realizada por 32 de los 36 alumnos de clase.

De forma evidente, el alumnado entendía como su principal problema social la actual situación de pandemia provocada por el covid-19. Varios de los ítems como la desigualdad social y la precariedad laboral, se asociaron también a las consecuencias derivadas del coronavirus al ser comentados los resultados en el aula. Ello tiene seguramente una explicación multifactorial, pero sin lugar a dudas, uno de los aspectos que explican esta prioridad a la hora de encabezar esta lista de problemas relevantes, sea el hecho de cómo la pandemia ha sido capaz de alterar los patrones y rutinas cotidianas, cómo ha cambiado al alumnado en su forma de comunicarse socialmente y el papel que la tecnología y el entorno virtual están teniendo en todo ello, el miedo y la incertidumbre. Habitualmente el alumnado se muestra abiertamente angustiado, solo, incomprendido, deprimido y ansioso, a lo que contribuye el cambio metodológico que ha supuesto su cotidianidad en la universidad.

El trabajo que presentamos a continuación tiene como objetivo actuar desde la Historia del Arte para trabajar el componente emocional del futuro maestro de Educación Primaria-Pedagogo. El alumnado al que nos referimos ya había sido formado en los fundamentos y didáctica de la Historia del Arte el curso anterior motivo por el cual, el alumnado conocía ya los diferentes estilos, géneros y temáticas abordadas desde el ámbito pictórico. Experiencia que se aprovechó para proponer la actividad, a la que llamamos *sensibilizArte*, *emocionArte* y *repensArte*. Para llevarla a cabo, se establecieron tres fases. En la primera, el alumnado debía identificar su estado emocional en relación con la pandemia,

atribuyendo un calificativo que ejemplificara dicho estado. En una segunda fase, debía expresar el reconocimiento de su emoción vinculándolo a modo de metáfora con una obra pictórica. Para ello, se dejó libertad al alumnado a la hora de identificar y seleccionar la obra que mejor representara su emoción, si bien se dio una consigna; que trataran de recorrer con esa emoción en mente todos los estilos pictóricos previamente estudiados por el grupo, de manera que conectaran con el que mejor identificaba la emoción elegida. Para localizar la obra y vincularla a la emoción se ayudaron de manuales de Historia del Arte y de internet, a través de la consulta de fondos de museos especialmente europeos.

Tabla 1.



Fuente: elaboración propia. Resultados de la encuesta: Problemas sociales relevantes en la actualidad.

Ambos, la imagen y la emoción debían enviarse al foro de clase habilitado en el campus virtual institucional. A voluntad del alumnado, podían además añadir una explicación más detallada en torno a dicha emoción. En tercer lugar, se estableció un espacio de debate dirigido por las docentes entre el conjunto del alumnado. Además de estas particularidades metodológicas generales, para el análisis de la información subyacente se han generado en primer lugar un cuestionario abierto en el que el alumnado pudiera de forma libre detectar los problemas sociales actuales desde los que partir (Tabla 1). Una vez constatada como problemática más relevante la actual epidemia de covid-19, se proyectó la actividad. Para ello se activó la herramienta del campus virtual institucional *foro colaborativo*. De los resultados obtenidos en dicho foro, se han establecido unidades de análisis en torno al concepto emocional seleccionado, el género y temática de la pintura elegida y el estilo al que pertenece cada una de ellas. Todo ello con el objeto de ver la correlación metafórica entre la imagen y el concepto emocional. Finalmente, la realización del debate moderado por las docentes, donde se proyectaban una serie de preguntas, con el objeto de fomentar la interacción emocional entre los miembros del grupo, la empatía, y la resiliencia grupal. Se plantearon preguntas como: ¿cómo te has sentido realizando esta actividad?, ¿con qué dificultades te has encontrado a la hora de realizarla?, ¿qué valor atribuyes a la imagen y a la expresión a la hora de exponer tus emociones?, ¿crees que ofrece un buen ejemplo de cómo trabajar emociones en tu futuro como maestro?, ¿qué importancia tiene y debería tener la educación emocional en las aulas?, ¿te ha hecho sentirte más cerca de tus compañeros expresar tus emociones?, ¿y escuchar las suyas?

Siendo conscientes de presentar una muestra pequeña, y asumiendo que los resultados no son necesariamente extrapolables a otras realidades, consideramos que ofrecen un campo por explorar en torno al tratamiento del ámbito emocional a través de la Historia del Arte en una situación de crisis social, económica y sanitaria global como la actual.

Los objetivos que nos propusimos con esta actividad fueron en primer lugar *sensibilizar* al alumnado en relación a la identificación y problematización de su realidad actual desde las Ciencias Sociales, reflexionando en torno a cuáles son los problemas sociales relevantes actuales: *sensibilizArte*. El segundo objetivo consistía en que el alumnado trazara una metáfora entre dicha realidad y las emociones que le suscitaban a cada uno de ellos: *emocionArte*. Para ello se debía emplear el arte, en concreto la representación pictórica, con el objetivo de activar los mecanismos que asociaran un estado de ánimo o emoción a una imagen. En tercer lugar, se buscaba por tanto fomentar la reflexión en torno al ámbito emocional a través del arte, con el objetivo de crear un espacio de expresión que favoreciera el reconocimiento y la verbalización de las emociones del alumnado en un contexto grupal, para fomentar la comunicación inter e intrapersonal y la cohesión de grupo. El fin último del ejercicio, a través de la reflexión y la puesta en común, consistía en el fomento de la educación en actitudes resilientes desde el punto de vista grupal, al que atribuimos esa deconstrucción de sí mismos: *repensArte*.

## 5. *SensibilizArte, emocionArte y repensArte* virtualmente. Resultados

La actividad fue realizada por 36 alumnos y alumnas. El alumnado seleccionó un concepto que definiera su estado de ánimo y emocional como consecuencia de la actual pandemia, atribuyéndole la imagen pictórica que constituía

una metáfora de dicha emoción. Y finalmente, en tercer lugar, se consideró, de forma voluntaria que el alumnado diera una explicación de la metáfora propuesta de manera más detallada. Este último aspecto se consideró voluntario a fin de que nadie se sintiera obligado a exponer una explicación de sus emociones si esto le incomodaba, y a fin de respetar las posibles sensibilidades en el aula. La primera sorpresa fue que el ejercicio hizo sentir lo suficientemente cómodo a todo el alumnado, ya que todos completaron esa descripción en mayor profundidad de su estado de ánimo.

A continuación, se exponen los datos obtenidos a través del foro. Los hemos categorizado en los siguientes ítems: el concepto que cada alumno/a considera que expresa su estado emocional, la obra pictórica seleccionada y asociada a dicho concepto, el autor y fecha de realización de la misma y finalmente el estilo pictórico en el que se enmarca la obra (Tabla 2).

Tabla 2.

| Concepto                     | Título de la obra                              | Autor                  | Fecha           | Estilo                             |
|------------------------------|--|------------------------|-----------------|------------------------------------|
| Desconfianza                 | Tarde de domingo en la isla de la Grande Jatte | Georges Pierre Seurat  | 1884            | Neoimpresionismo                   |
| Esperanza                    | Corriendo por la playa                         | Joaquín Sorolla        | 1908            | Impresionista, luminista           |
| Agobio                       | Female artista                                 | Ernst Ludwig Kirchner  | 1910            | Expresionismo                      |
| Alegría                      | Baño   | Joaquín Sorolla        | 1905            | Impresionista, luminista           |
| Incertidumbre                | Incertidumbre                                  | Rigoberto Castro       | Sin información | Sin información                    |
| Calma                        | El caminante sobre el mar de nubes.            | Caspar David Friedrich | 1818            | Romanticismo                       |
| Serenidad                    | La joven de la perla                           | Johannes Vermeer       | 1665-67         | Barroco                            |
| Libertad                     | Las tres gracias                               | Peter Paul Rubens      | 1630-35         | Barroco                            |
| Gratitud                     | Las meninas                                    | Diego Velázquez        | 1656            | Barroco                            |
| Nostalgia                    | Corriendo por la playa                         | Joaquín Sorolla        | 1908            | Impresionista, luminista           |
| Muerte                       | El triunfo de la muerte                        | Peter Bruegel el Viejo | 1562            | Renacimiento medievalista flamenco |
| Alegría                      | Baile en el Moulin de la Galette               | Pierre Auguste Renoir  | 1876            | Impresionismo                      |
| Añoranza                     | Tarde de domingo en la isla de la Grande Jatte | Georges Pierre Seurat  | 1884            | Neoimpresionismo                   |
| Reencuentros                 | El cumpleaños                                  | Marc Chagall           | 1915            | Surrealismo                        |
| Alivio e ilusión             | Bebé mapamundi                                 | Salvador Dalí          | 1939            | Surrealismo                        |
| Tiempo, memoria y esperanza  | La persistencia de la memoria                  | Salvador Dalí          | 1931            | Surrealismo                        |
| Vitalidad                    | Bosque cerca de Oelé                           | Piet Mondrian          | 1908            | Neoplasticismo                     |
| Anhelo                       | Los enamorados                                 | Carlotydes             | Sin información | Sin información                    |
| Paz                          | El huerto de la ermita                         | Joaquim Mir Trinxet    | 1898            | Modernismo                         |
| Nostalgia                    | El mercado                                     | Joaquín Sorolla        | 1917            | Impresionista, luminista           |
| Tristeza y añoranza          | Juegos de niños: el paso                       | Francisco de Goya      | 1780            | Romanticismo y Rococó              |
| Recuerdo de la infancia      | Baño   | Joaquín Sorolla        | 1905            | Impresionista, luminista           |
| Nostalgia, añoranza          | Anciana y muchacho con velas                   | Peter Paul Rubens      | 1620-1630       | Barroco                            |
| Calma                        | Muchacha en la ventana                         | Salvador Dalí          | 1925            | Surrealismo                        |
| Nostalgia y frialdad         | La urraca                                      | Claude Monet           | 1868-1869       | Impresionismo                      |
| Añoranza y tristeza          | Grandmother's pet                              | William McTaggart      | 1863            | Influencias impresionistas         |
| Anhelo, tentación, Esperanza | El almuerzo de los remeros                     | Pierre Auguste Renoir  | 1880-1881       | Impresionismo                      |
| Nostalgia                    | El jardín de las delicias                      | El Bosco               | 1490-1500       | Renacimiento medievalista flamenco |
| Morriña                      | Les Vessenots en Auvers                        | Vincent Van Gogh       | 1890            | Posimpresionismo                   |
| Recuerdos bonitos            | La ermita de San Isidro el día de la fiesta    | Francisco de Goya      | 1788            | Romanticismo y Rococó              |
| Vencer a la angustia         | Saturno devorando a su hijo                    | Francisco de Goya      | 1819-23         | Romanticismo y Rococó              |
| Impotencia                   | Los amantes                                    | René Magritte          | 1928            | Surrealista                        |
| Miedo e impotencia           | El Guernica                                    | Pablo Picasso          | 1937            | Cubismo                            |
| Sufrimiento y soledad        | Mujer con sombrilla en un jardín               | Pierre Auguste Renoir  | 1873            | Impresionismo                      |
| Melancolía                   | El beso  | Gustav Klimt           | 1907-8          | Simbolismo                         |
| Soledad                      | Sol de la mañana                               | Edward Hooper          | 1952            | Neorrealismo, Realismo             |

Fuente: elaboración propia. Resultados de la actividad Sensibilizarte, emocionarte y repensarte.

## 6. Análisis de los resultados: sensibilizArte, emocionArte y repensArte

En primer lugar, hemos establecido cuatro categorías emocionales, dentro de las cuales se distribuyen los diferentes conceptos declarados por el alumnado (Tabla 3).

Tabla 3.

| Categorías emocionales | Conceptos asociados  |
|------------------------|--|
| Evocadoras             | Nostalgia, añoranza, tiempo, memoria, anhelo, tristeza, frialdad, melancolía, infancia y reencuentros bonitos. |
| Angustiosas            | Agobio, incertidumbre, muerte, impotencia, miedo, sufrimiento, soledad y desconfianza.                         |
| Tranquilizadoras       | Paz, calma, serenidad.   |
| Resilientes            | Reencuentros, alivio, ilusión, vencer la angustia, vitalidad, esperanza, alegría, libertad y gratitud.         |

Fuente: Elaboración propia. Categorías y conceptos emocionales.

Dichas categorías se manifiestan en términos de bastante igualdad en cuanto al número de conceptos seleccionados asociados a cada una de ellas, siendo las evocadoras las más numerosas (10 términos distintos declarados por 15 alumnos), con sentimientos manifiestos como la nostalgia, añoranza, el recuerdo, la tristeza o la melancolía. Un total de 8 alumnos manifiestan 8 emociones con un tinte angustioso que definen como: agobio, incertidumbre, muerte, miedo, sufrimiento, soledad, desconfianza o impotencia. La categoría resiliencia aglutina 9 conceptos (declarados a su vez por 9 alumnos) manifestados como: reencuentros alivio, ilusión, vitalidad, esperanza, alegría, vencer a la angustia, libertad o gratitud. Finalmente, y en una cantidad significativamente inferior, un pequeño porcentaje del alumnado manifiesta emociones más próximas a la calma, la paz o la serenidad (4 alumnos).

En cuanto al tipo de imagen seleccionada, constatamos que la mayoría de ellas pertenecen a dos géneros pictóricos, el retrato y el paisaje. Entre ellas, significativamente el alumnado ha aludido a pinturas que desde el punto de vista histórico se pueden enmarcar en el s. XIX y las dos primeras décadas del s. XX (Tabla 4), con la excepción de 10 alumnos que han seleccionado pinturas renacentistas, barrocas o románticas. Conviene puntualizar que dos alumnos señalaron obras de su interés que se recogen en la tabla como “sin identificar”, y que no fueron categorizadas en lo relativo a sus respectivos estilos, al no poderse incluir dentro de las consignas facilitadas para la búsqueda de la imagen como metáfora.

Tabla 4. Fuente. Elaboración propia. Estilos artísticos seleccionados por el alumnado.

| Estilo  | Nº alumnos que seleccionan dicho estilo |
|---|---|
| Renacimiento  | 2                                       |
| Barroco   | 4                                       |
| Romanticismo  | 4                                       |
| Realismo  | 1                                       |
| Impresionismo (incluidos neoimpresionismo, luminismo y postimpresionismo) | 12                                      |
| Simbolismo  | 1                                       |
| Expresionismo   | 1                                       |
| Cubismo   | 1                                       |
| Surrealismo   | 5                                       |
| Neoplasticismo  | 1                                       |

El alumnado ha encontrado generalmente en la pintura impresionista (incluimos aquí también la postimpresionista) y en diferentes movimientos de vanguardia, la mejor metáfora de su estado de ánimo ante la actual situación epidémica por coronavirus, en los meses posteriores al estallido de la pandemia. El autor más seleccionado es Sorolla (hasta 5 veces), donde la luz y las escenas de niños corriendo por la playa muestran la nostalgia y alusión a recuerdos de la infancia del alumnado, así como la esperanza y deseo de volver a la normalidad.

Le elección mayoritaria del impresionismo en el alumnado, no es casual. Este período marca el inicio del desplazamiento de la atención del objeto, a la atención del sujeto. La descomposición de colores y su distanciamiento de las formas objetivas son estructuradas en la visión del espectador, iniciándose la subjetividad en la construcción artística, que se hará mucho más evidente a través de la descomposición de la realidad durante las Vanguardias (Araya, 2009). Lo que el autor intenta mostrar a través del Impresionismo, es su visión particular y subjetiva de las cosas, librándose de los prejuicios conceptuales. Se trata de un estilo que pone el acento en la pintura al aire libre, porque consideran que sólo ante la naturaleza se puede captar su propia esencia, buscan lo efímero dotando de gran importancia a la luz. Predomina el momento sobre la persistencia, ante el sentimiento de que todo fenómeno es una constelación pasajera y única, que la realidad es un devenir, algo que está por ocurrir (Hauser, 2020). Algunos aspectos técnicos contribuyen a transmitir esta idea, como la pincelada mediante toques sueltos, la eliminación del contorno en el di-

bujo, la libertad del color, una nueva concepción del espacio o la influencia de la fotografía (Colorado, 2010, 284). Esta concepción como un fenómeno transitorio e instantáneo permite explicar seguramente la percepción que lleva al alumnado a seleccionar mayoritariamente este estilo. Además, autores como Bernal (2012), atribuyen diferentes tipos de emociones a estos estilos en función de sus características y temáticas. Por ejemplo, al Impresionismo, inestabilidad y alegría, mientras que al Postimpresionismo y Neoimpresionismo estabilidad y desencanto, o evasión.

El debate generado al final del ejercicio, moderado por las docentes, permitió constatar esencialmente tres aspectos. En primer lugar, que el alumnado había sentido liberadora la actividad y relevante como forma de sensibilización hacia los problemas sociales y la identificación y expresión de sus emociones. En segundo lugar, que había resultado motivadora para conocer cómo se sentían sus compañeros de clase. Finalmente, coincidieron de forma mayoritaria en la importancia de generar actividades en las aulas que fomenten la empatía y el ámbito emocional para fortalecer los lazos de grupo y afrontar de manera conjunta una situación de choque emocional como el actual.

## 7. Conclusión

Hemos constatado que el alumnado del ámbito de formación del profesorado participante, vive el inicio del nuevo formato de enseñanza semipresencial, tras el confinamiento ocasionado por la pandemia de coronavirus, en un contexto emocional principalmente evocador, marcado por sentimientos como la nostalgia y la añoranza. Traen a su presente el recuerdo de su infancia, su lugar de veraneo, sus familiares, pueblos o lugares de origen. Algunos han transformado sus anhelos en ensoñaciones. Imaginan la libertad de volver a espacios naturales, esencialmente playas, bosques y jardines. Algunas de las pinturas seleccionadas, muestran representaciones de reuniones o encuentros sociales (*Tarde de verano en la isla de la Grande Jatte* de Seurat, *Baile en el Moulin de la Galette* de Renoir), incluso homenajean a sus familiares, como la obra de Rubens, *Anciana y muchacho con velas* (1616-1617), o *Grandmother's pet* de William McTaggart (1863).

Otras emociones son expresadas en el ámbito de la angustia y la resiliencia principalmente. Y de manera claramente inferior, muy pocos alumnos denotan sentir en la actual situación calma o tranquilidad.

Si bien el alumnado ha encontrado como principal metáfora de sus emociones pinturas impresionistas y postimpresionistas, han seleccionado otras obras que parten desde el Renacimiento, Barroco y Romanticismo. Importante presencia tienen también las obras de Vanguardia, especialmente surrealistas, seguramente debido a lo desconcertante de la situación. Señalamos a continuación la contribución de un alumno que precisamente seleccionó la obra *Bebé mapamundi* de Salvador Dalí (1939), y explicaba:

El año 2020 ha sido surrealista. Por este motivo me parece apropiado recurrir a una pintura vanguardista del maestro de este movimiento Salvador Dalí. Me planteo cómo hubiese llevado él esta situación. Probablemente el confinamiento mal, pero en sí el momento histórico en el que vivimos le hubiese alucinado... Es terrible. Han fallecido muchos mayores en todo el mundo (precisamente la cabeza del bebé simula una bola del mundo y en su cara vemos plasmados un mapa físico). Pero he escogido este cuadro... porque me alivia saber que esto pasará y que hay nuevas generaciones de niños y niñas que aunque vivirán las consecuencias de todo esto, desprenden la inocencia e ilusión propias de los bebés permaneciendo ajenos a todo esto que está pasando<sup>5</sup>...

Finalmente, el Impresionismo y Postimpresionismo ha conseguido albergar emociones atribuidas a las cuatro categorías que hemos analizado: evocadoras, angustiosas, resilientes y tranquilizadoras, predominando de manera notable su asociación con las emociones evocadoras.

El interés del alumnado por dar voz de manera explícita a sus emociones, y explicarlas detalladamente ante sus compañeros, tanto en el foro como posteriormente en el entorno del aula verbalizándolo, ha permitido definitivamente reforzar los lazos del grupo. Se ha alcanzado este resultado a modo de terapia, facilitando la actividad un marco de expresión, seguridad, confianza y libertad, fomentando a través del debate dirigido por las docentes, la adopción de actitudes resilientes como forma de afrontar el devenir en situaciones de crisis social.

## Referencias bibliográficas

- Araya, R. (2009). Realidad(es): mimesis y construcción. Una lectura del Impresionismo y las Vanguardias históricas como precedentes del constructivismo. *Revista de filosofía y psicología*, 4 (20), 27-51.
- Balluerka, N, Gómez, J., e Hidalgo, M<sup>a</sup> D. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la Covid 19 y el confinamiento. Informe de investigación*. Univ. País Vasco.
- Barco, J.M. (2006). Vigostky, las emociones y el Arte. Aportes para la educación artística. *Praxis pedagógica*, 6 (7), 70-77.
- Bernal, H. (2012). La explicación a la pintura del Impresionismo. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 33(1). [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_NOMA.2012.v33.n1.38499](http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v33.n1.38499)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

<sup>5</sup> Extracto de la explicación del concepto emocional de uno de los alumnos, que declaró, dentro de la categoría de conceptos resilientes: "alivio e ilusión".

- Botton de, A. y Armstrong, J. (2017). *El arte como terapia*. Nueva York: Phaidon
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.  
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Calaf, R., Fontal, O. y Fernández, A. (2013): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Carreras, A., Mitre, E. y Valdeón, J. (1985). *La peste negra*. Madrid: Cuaderno de Historia 16, 17.
- Colorado, A. (2010). *Introducción a la historia de la pintura. De Altamira al Guernica*. Madrid: Síntesis.
- Diamond, J. (1998). *Armas, gérmenes y acero. La sociedad humana y sus destinos*. Madrid: Debate.
- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.
- Falomir, M. (2005). Los orígenes del retrato en España. De la falta de especialistas al gran taller. En Portús, J. (Ed.), *El retrato español. Del Greco a Picasso* (pp. 72-95). Museo Nacional del Prado.
- Fernández, M. (2020). Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica. *Revista de sociología de la educación-RASE*, 13(2), 105-113. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17113>
- Fuentes, C. y Gil, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 18, 63-75.
- Gómez, C.J., Rodríguez, R.A. y Mirete, A.B. (2018). Metodología didáctica y concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 237-250.
- Hauser, A. (2020). *Historia social de la literatura y el arte II*. Barcelona: Penguin RandomHouse Ed.
- Karalis, T. y Raikou, N. (2020). Teaching at the times of Covid-19: inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.  
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>
- Ledermann, W. (2003). El hombre y sus epidemias a través de la historia. Conferencia inaugural del Congreso Chileno de Infectología 1996, Viña del Mar. *Rev Chil Infect Edición*.
- López, M. (2008). Cognición y emoción. El derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso. Revista de educación*, 31, 221-232.
- López, M. y Martínez Diez, N. (2005). El arte como terapia en España. En Domínguez Toscano, P.M. (coord.), *Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación* (pp. 31-58). Junta de Andalucía-Fondo Social Europeo.
- Martín, C., Portela, A., Gustems, J. y Calderón, D. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 6-20.
- Muñoz, G. y Jiménez, E. (2020). La infancia en el retrato español. Una mirada a la empatía en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Didácticas Específicas*, 22, 71-87.
- Pena, C. (2010). Paisajismo e identidad. Arte español. *Estudios geográficos*, 71(269), 505-543.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una práctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Prunés, A. (2016) *Práxis de la pintura de paisaje: símbolo y emoción, en el umbral entre lo invisible y lo espiritual* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santiesteban, A. (2019): La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, 10, 57-79.
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1).
- Tucidides (2014). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Uriarte, J. de D. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología política*, 47, 7-18.