



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista 
educare
ISSN 2244-7296

Depósito Legal: ppi201002LA3674

Órgano de divulgación de la
Subdirección de Investigación y
Postgrado



SENTIDOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LAS ARTES

MEANINGS OF PEDAGOGICAL HOPE IN THE TRAINING OF ARTS TEACHERS

Autora:

Laura Corteza Malvacia Gallardo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8021-4296>

*Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
UNESR*

Portuguesa- Venezuela



Sentidos epistemológicos de la esperanza pedagógica en la formación de docentes para las artes

Laura Corteza Malvacia Gallardo

Resumen

La esperanza pedagógica en la formación de docentes para las artes es un constructo emergente de un proceso de revisión documental y análisis curricular establecido desde los tres escenarios que son la cultura, la sociedad y la personalidad como los elementos para lograr una energía necesaria y disminuir la desesperanza en el colectivo docente. En este sentido, el objetivo principal de este ensayo es analizar las consideraciones epistemológicas y filosóficas de la formación docente para las artes desde las concepciones curriculares preestablecidas en la Universidad Nacional Experimental para las Artes (UNEARTE), sede Portuguesa. En conclusión, la esperanza pedagógica del profesional en la docencia es una oportunidad de transformación curricular que involucra la proximidad dialógica a través de la sensibilidad humana, amante de la cultura, una didáctica innovadora y capaz de construir en comunidad nuevas realidades del desarrollo curricular universitario..

Descriptor: esperanza pedagógica; sentidos epistemológicos; formación docente.

Abstract

Pedagogical hope in teacher training for the arts is a construct emerging from a process of documentary review and curriculum analysis established from the three perspectives: culture, society, and personality, as elements that achieve the necessary energy and reduce hopelessness in the teaching community. In this sense, the main objective of this essay is to analyze the epistemological and philosophical considerations of teacher training for the arts from the pre-established curriculum conceptions at the National Experimental University for the Arts (UNEARTE), Portuguesa campus. In conclusion, the pedagogical hope of teaching professionals is an opportunity for curriculum transformation that involves dialogic proximity through human sensitivity, a love of culture, innovative teaching, and the ability to build new realities of university curriculum development in a community setting.

Descriptors: pedagogical hope; epistemological meanings; teacher training.

SENTIDOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ESPERANZA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LAS ARTES

MEANINGS OF PEDAGOGICAL HOPE IN THE TRAINING OF ARTS TEACHERS

Introducción

El presente ensayo está determinado por la reflexión sobre los sentidos epistemológicos y filosóficos entre la consideración de algunos que piensan que la esperanza no es un constructo digno de estudio científico y lo pregonan como un comedimiento de la gente común que no piensa racionalmente cabalgando en un mundo de fantasía e ilusiones que a la postre no contribuirá en nada al desarrollo de la humanidad, en contraposición a la creencia de otro grupo según quienes sin esperanza la vida humana no tendría sentido. Tales consideraciones son producto de un análisis del contexto de la formación docente en la Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE), ubicada en el municipio Araure del estado Portuguesa, que permitió analizar la formación de los docentes, como ya se afirmó, desde la epistemología y filosofía del currículo de la referida UNEARTE.

Al respecto, Esteva (2012), plantea que la sociedad vive momentos de frustración al ver el “fracaso de las promesas de la modernidad, la desilusión por el proyecto social caracterizado por la física de Newton, el reduccionismo cartesiano, el estado-nación de Hobbes y las entrañables injusticias sociales que se perciben en el sistema capitalista” (p. 2). En tal situación, la humanidad siente que no hay esperanza, es por ello, que los científicos sociales se debilitan en presentar propuestas para analizar, comprender y dar respuestas a las interminables incertidumbres que vive el ser humano frente al naufragio de la esperanza que a inicios del Siglo XX se fundamentó en la ciencia, la tecnología y al final de la centuria se vive en un mundo donde la convivencia ha sido estragada por un sistema depredador de la naturaleza y de la vida humana.

Frente a esta situación, las ciencias sociales pretenden elaborar nuevos enfoques curriculares, presentar distintos paradigmas de enseñanza y aprendizaje en el escenario de las nociones que representen al común de la gente; porque el mundo se encuentra en el marco de situaciones que están naciendo frente a otras que no terminan de morir. Esteva (ob. cit.) refiere a Bollier y Hilfrich quienes, en el año 2012, expresaron: “la gente se siente incómoda en un mundo rodeado por un orden arcaico de jerarquías centralizadas de un lado y de mercados predatorios por el otro, presidido por un estado comprometido con un desarrollo económico destructor del planeta” (p. 3).

De acuerdo con el planteamiento anterior, la humanidad busca soluciones a los problemas de inseguridad, estructurar modos de vida más completos aludiendo a maneras de organización social que resulten en una convivencia solidaria y justa; en general a pesar de la irresolución vivida, el ser humano apela a la esperanza de un mundo mejor. De allí, se inserta el grupo que insiste en la vida, desde la esperanza pedagógica necesaria en un ambiente permeado de un pragmatismo social y los docentes no escapan de ello durante la formación para las artes.

En este sentido, los formadores de los docentes en UNEARTE, visualizan las artes en la educación no como mero entretenimiento sino como elemento formador de la persona; éstas permiten transformar al individuo en un mejor ciudadano, amante de la paz y de la patria, de la madre tierra hacia un mundo con valores espirituales que trasciendan el mercantilismo y permita una sociedad ecológica en los centros universitarios. En este sentido, el objetivo principal de este ensayo, es analizar las consideraciones epistemológicas y filosóficas de la formación docente para las artes, desde las concepciones curriculares preestablecidas en la referida universidad UNEARTE y que se direccionan a la esperanza pedagógica del profesional en la docencia como una oportunidad de transformación curricular.

Desarrollo

Las unidades curriculares en UNEARTE están orientadas en términos de cómo el docente para la formación de las artes interpreta y aplica el desempeño docente. En este sentido, el saber pedagógico guía el posicionamiento del currículo desde una perspectiva humana, coherente y significativa para los agentes de cambio. Al respecto, Marrero (2010) indica: “una de las claves fundamentales del desarrollo profesional del docente será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo como garantía relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica” (p.227). De acuerdo con la premisa curricular y en contexto de UNEARTE, la esperanza pedagógica emerge como una oportunidad de desarrollo profesional de un docente humano y acorde con las necesidades de la sociedad.

Desde esta perspectiva, una de las situaciones cotidianas en el escenario universitario está impregnada con la frase emitida por una docente como ese significado que le da el sentido a la formación docente durante la aplicación del currículo: “la cosecha de UNEARTE debe ser de

Laura Corteza Malvacía Gallardo

calidad y abundante, porque ella está sembrada en el corazón de Portuguesa” un planteamiento que permite las reflexiones epistemológicas y filosóficas del currículo de acuerdo con las necesidades de formación profesional para las artes que involucra tres grandes aspectos: cultura, sociedad y personalidad. La vinculación metafórica contribuye al sentido de una reflexión profunda del docente desde el ámbito cultural. A propósito de ello, Mora-García (2000) ha establecido que:

En el caso de la universidad se requiere que involucre a los colectivos históricos en el proceso, no para que profesen en el monopolio de la verdad sino para el debate necesario. La universidad se nutre de la diferencia, de la pluralidad de verdades, por eso sería un grave error buscar la unanimidad de opinión (p.9).

Además, en la referida alocución se manifiesta la energía que mueve en la enseñanza de las artes, cuando compara la prodigiosidad del suelo portugueseño con lo que deberá ser el fruto de la universidad abundante y de calidad. Su actitud se conecta con lo expuesto por Morin (1999) quien señala: “la cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite, aprende; ella comporta normas y principios de adquisición” (p. 25). La cultura portugueseña se edifica en el discurso metafórico de la agricultura como el significado principal de la expresión sobre el constructo de la esperanza pedagógica, de un pueblo arraigado en un espacio geográficamente definido como llano; es decir, se trata del cuerpo vivido. La necesidad de comprender los significados de la esperanza pedagógica bajo la concepción de un verdadero encuentro y reencuentro durante la formación docente para las artes.

Al respecto, Bruner (1997) establece:

La creación de significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan. Aunque los significados están en la mente, tienen su origen y su significado en la cultura en la que crean (p. 28).

De allí que, todo humano está centrado en los diferentes significados que permiten crear una cultura reflejada en el hacer y ser del ámbito de vida social como ese sentido filosófico de una educación liberadora, emancipada y crítica de los procesos de cada unidad curricular del centro universitario, el arte de pensar y crear desde la pluralidad. Por lo tanto, el sentido epistemológico está centrado en el constructo de la esperanza pedagógica como parte de la cultura de UNEARTE en la formación docente para las artes, puesto que existe un currículo, pero quien imprime la acción a ese referido currículo es el docente con los estudiantes.

dadas en el recinto universitario, a lo que se ha denominado esperanza pedagógica en la formación para los docentes de arte. García y García (2012) mencionan:

El ser humano necesita integrar los diversos conocimientos y habilidades que posee en una síntesis globalizadora que le permita unificar vitalmente lo que conoce, pero esa síntesis no puede ser enseñada como un producto ya fabricado, sino que ha de ser elaborada y asumida tras un proceso de interiorización personal (p.23).

Proceso de interiorización personal y responsable es el sentido de una postura filosófica trascendental con conciencia crítica en la formación de docentes para las artes desde la esperanza pedagógica. En lo concerniente a este aspecto, Giráldez y Malbrán (2021) se preguntan: “¿Qué competencias pueden considerarse como imprescindibles para cualquier profesional dedicado a la educación artística en contextos escolares?” (p. 40). Desde su incorporación al ámbito educativo, las artes deben orientarse a favorecer la emancipación del sujeto en formación a través de la continua transformación de los aprendizajes y desde el centro universitario UNEARTE incluyen las competencias de ser investigador, especialista en la disciplina artística elegida, activador cultural, poseer una presencia didáctica marcada por la innovación y la creatividad.

Los planteamientos epistemológicos y filosóficos mencionados permiten analizar la no limitación de la formación docente para las artes puesto que la esperanza pedagógica es un constructo emergente con rasgos de inclusión. Este pensamiento tiene asidero en el ideario de Callejón-Chinchilla (2015), quién pregona la idea:

Sí, poesía, música, danza... (o cualquiera de las otras formas de expresión artística) ..., arte, eres tú; arte soy yo; arte es cualquiera que lo quiera, aunque creamos que no lo pueda. Todos podemos (y debemos) ser artistas. ¿No pueden hasta los pájaros? ¿No pueden hasta los árboles? (p. 1)

Según la autora, se posee una capacidad innata para crear: todos somos artistas, y es la voluntad lo que marca la diferencia. No obstante, el arte ha sido históricamente concebido desde una perspectiva elitista, reservada para unos pocos “elegidos” dotados por la naturaleza. Frente a esta visión excluyente, se propone una relectura del quehacer artístico que reivindique su accesibilidad y valor formativo desde los primeros años. Así, plantea la necesidad de propiciar el acercamiento al arte en la infancia mediante una educación artística integral en la escuela. En este marco de los sentidos epistemológicos y filosóficos, las artes deben incorporarse plenamente a la formación ciudadana, promoviendo la creatividad y estimular el desarrollo de ambos

hemisferios cerebrales como parte esencial del proceso educativo. He allí los elementos de la esperanza pedagógica, representado en lo social y personal.

No obstante, se presentan acciones docentes que permiten analizar la existencia de una esperanza pedagógica para que los artistas se formen, pero hay obstáculos para conseguirlos. En este aspecto, Savater (1991) expresa que los seres humanos significamos las cosas, los hechos y argumenta que: “la vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no sólo son lo que son, sino lo que también significan” (p. 31). Del mismo modo, Savater (ob. cit.) esgrime: “pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa si resulta competencia, problema, opción nuestra” (p. 31). Esta afirmación filosófica recoge que, la escuela es un recinto donde la esperanza encuentra cobijo, a pesar de las críticas recibidas, pero es el perfil de humanos la que le proporciona un significado a la realidad.

En este mismo orden de ideas, Ayala (2011) aporta que la esperanza pedagógica está presente en todos los ámbitos de la educación, “es la esperanza que perdemos o recobramos, que alimentamos o abrigamos, que actúa con fuerza silenciosa, afectando de forma decisiva la manera en que los educadores tratan, piensan y hablan de sus educandos” (p. 120). Los sentidos epistemológicos y filosóficos permiten visionar y construir el futuro de la universidad con su entorno, una proyección hacia la tierra portuguesa, pero hace falta la formación ciudadana. Tal como indica Iván Illich citado en Bowen y Hobson (2001), cuando articula que el ambiente provoca aprendizajes y la educación es una totalidad.

En los anteriores párrafos, la esperanza pedagógica expresa las posibilidades que tienen los docentes universitarios para las artes de una educación inclusiva, transdisciplinaria, vinculada con las realidades; donde el docente piensa en brindar siempre lo mejor a sus estudiantes con la esperanza de cosechar un fruto acorde con el cambio de época que vive la humanidad y la búsqueda de rutas hacia el buen vivir. No obstante, estas apreciaciones no están separadas de la racionalidad que el influjo cartesiano nos ha heredado, para explicar esta dualidad entre la esperanza que subyace en la espiritualidad del docente y la realidad, Morin (ob. cit.) plantea:

Sin embargo, son las ideas las que nos permiten concebir las carencias y los peligros de la idea. De allí, la paradoja ineludible: debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas. No debemos nunca dejar de mantener el papel mediador de nuestras ideas y debemos impedirles su identificación con lo real. Sólo debemos reconocer,

Laura Corteza Malvacia Gallardo

como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea. Esta es la tarea indispensable en la lucha contra la ilusión (p. 12).

En alusión al planteamiento, pienso que no se debe dejar de tener esperanza, solo que hay siempre que buscar que no se pierda en el laberinto de la desesperanza, mantenerla como mediadora entre lo real y lo expectante, lo posible y lo imposible, lo anhelado y lo real. No se trata de eliminar por completo el pensamiento de la lógica cartesiana y pasar a una nueva etapa de pensamiento interpretativo y amplio del currículo, sino de una proximidad dialógica entre el currículo de UNEARTE y las concepciones de los docentes durante la formación para las artes.

En este sentido, el Diseño Curricular del Programa de Formación de Educación para las Artes (DCPNFEA) en la referida UNEARTE estima formar una persona con competencias asertivas para consustanciarse con las comunidades, re-evaluando el rol del profesional en un modelo de educación participativa, inclusiva y pertinente, para ello, desarrolla una malla curricular discriminada por unidades curriculares.

Por consiguiente, la UNEARTE traza como misión en el DCPNFEA los principios filosóficos de formar un docente que transforme. Por ello es, una universidad experimental, que investigue constantemente sustentada en la teoría crítica. Es andragógica en la práctica, es participativa, requiere intervenir la comunidad, las adyacencias de la universidad, el contexto donde hace vida. El sentido epistemológico y filosófico de la esperanza pedagógica está impregnada en la formación docente para las artes lo que debe generar encuentros y reencuentros entre los agentes universitarios coherentes y transformadores.

Del mismo modo, es flexible en tanto canaliza las inquietudes del formando sin un rigor pedagógico, sino más bien les permite como artistas, expresar sus emociones. Es emancipadora, pues entre sus unidades curriculares, se sustentan ideas que estimulan a los estudiantes a recorrer nuevos rumbos en las artes, devela la diferenciación social y económica presente en la sociedad venezolana y latinoamericana. En UNEARTE, se procura formar un docente, con pensamiento descolonizador, que tenga conciencia de la sumisión, la dependencia y la desigualdad con la que hemos sido formados durante los quinientos (500) últimos años de nuestra historia.

Los sentidos epistemológicos y filosóficos de la esperanza pedagógica se encuentran implícita en la visión del DCPNFEA. En este sentido, los principios curriculares que sustentan este programa, coadyuvan a la aprehensión de saberes inmersos en la complejidad al fusionar la

teoría y la práctica a través de la vinculación de los espacios educativos con las necesidades de la comunidad, la integralidad de saberes, la transdisciplinariedad, el pensamiento reflexivo y el sentido común crítico sumido en el contexto versátil e incierto, invitan a estimular al docente a perfilar una práctica pedagógica esperanzadora.

Asimismo, la comprensión de la visión de la formación en UNEARTE está determinada por el siguiente perfil del egresado de un estudiante de educación para las artes en el DCPNFEA (2013):

- (1) Diseña y participa en proyectos de investigación disciplinaria y transdisciplinaria, bajo distintos enfoques y métodos, para la apropiación del patrimonio cultural y artístico de las comunidades, así como la promoción y activación de sus potencialidades creativas a través de los lenguajes artísticos.
- (2) Planifica y administra actividades para detectar necesidades de la comunidad, institución o de los estudiantes, utilizando para ello los saberes y experiencias que estos ofrecen y el saber académico.
- (3) Conoce y aplica en profundidad los fundamentos estéticos, sociológicos, filosóficos, psicológicos (del aprendizaje y el desarrollo) específicos de la enseñanza y aprendizaje de las artes.

De acuerdo con el perfil de egreso, la energía motivadora de la pedagogía de la esperanza está coligada con el DCPNFEA. En relación con esta apreciación, se considera que los docentes no son operarios del currículo, sino más bien, seres pensantes que manifiestan su sensibilidad hacia los estudiantes; por ello, proyectan la esperanza como actitud ante la vida, esta nace de los fundamentos teóricos curriculares, pero también de la naturaleza humanística de los profesores de educación para las artes.

Por consiguiente los sentidos epistemológicos de la esperanza pedagógica en la formación de docentes para las artes en contexto de UNEARTE tienen asidero filosófico establecido por la transformación, la emancipación, el carácter nacional y experimental de la formación, la andragogía como independencia intelectual, la participación como herramienta para superar problemas devenidos por el subdesarrollo económico y mental, la flexibilidad de auspiciar innovaciones en la formación hacia la esperanza pedagógica universitaria.

Obstáculos epistemológicos de la esperanza pedagógica en la formación de docentes para las artes

La esperanza se ha examinado en distintas disciplinas como la ciencia, la psicología,

Laura Corteza Malvacía Gallardo

sociología y teología recogen innumerables estudios sobre la esperanza humana, pero en pedagogía es reciente, según Ayala (2011) reconoce que la pedagogía está implicada en una excesiva teorización y abstracción lo que “la ha convertido en una ciencia poco práctica y útil que provoca desconfianza en los educadores acerca de su valor para afrontar las circunstancias educativas reales y concretas” (p. 121).

En este sentido, la esperanza es estar presente con el estudiante, trascender la mera consecución de objetivos planificados, para acercarse al estudiante. La esperanza pedagógica va más allá, cifra sus expectativas en lo que podría llegar a ser, es una vinculación con un futuro posible, el educador consciente o no impulsa a través de sus actividades pedagógicas un cambio. En la didáctica la práctica docente es conocer al educando de cómo aprende y encaminar a la concreción de lo que él o ella quiere ser.

Para la referida autora, la esperanza está esparcida en la práctica educativa quiera o no el profesor, es una fuerza silenciosa que afecta su actitud hacia los estudiantes, cabe resaltar, que será el educador quien decide si le afecta su práctica docente o si siente que enseñar es sembrar la esperanza como fuerza motivadora. Martín-Alonso (2019) plantea sobre el tejido curricular, una disertación emotiva de lo que es la esperanza pedagógica al decir:

Cuando el docente se mueve desde la confianza en el alumnado y su posibilidad de crecimiento, se genera una energía que mueve a docente y estudiantes: al docente le da el sentido de su trabajo, le impulsa al cuidado del otro con la confianza en que, además de necesario, será fructífero; mientras que la esperanza del docente en la posibilidad de crecimiento del alumno termina contagiándole y creando un espacio de cambio, de posibilidad, un lugar en el que llegar a ser (p. 170).

La esperanza pedagógica es una energía que le da sentido a su trabajo, impulsa a buscar cambios fructíferos para que el estudiante consiga ser emancipador de sus propias capacidades y contribuir a una sociedad reflexiva. Es la búsqueda de confianza entre el educando y el docente, sin esta confianza mutua la formación no se llevará a cabo; se logrará la capacitación, pero no la formación porque la esperanza vive solo en el plano espiritual de la persona. He allí los obstáculos epistemológicos.

Aunado a esta concepción de la esperanza en educación, se inserta el ideario de Freire (2017) quién estimó la esperanza pedagógica cuando dijo; "siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con

Laura Corteza Malvacia Gallardo

cambios apenas adverbiales, ya porque será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía" (p. 117). La esperanza pedagógica, es una utopía, es una motivación para la transformación social, problematizar los contenidos para formar a los educandos y a los educadores es una posibilidad de reencuentro consigo mismo. En el pensamiento freireano, todo docente debe educar pensando en la esperanza, donde el oprimido se emancipa y transforma al opresor en busca de nuevas formas de vida donde no haya oprimidos ni opresores. Brito (2008), al respecto, alude que la esperanza pedagógica se inscribe en un contexto político; por tanto, las nuevas políticas educacionales del continente suramericano demandan un programa educativo integral, comprometido con el cambio, "que parta de una educación abierta, responsable, crítica", (p. 30).

De igual manera, García y García (2012) exponen:

Muchos filósofos a lo largo de la historia han reconocido la existencia de relaciones y vínculos estrechos entre educación y política. Este hecho sobre todo se pone en evidencia en los pensadores griegos. Para Sócrates, por ejemplo, toda educación debía ser política; y Platón, otorgaba tal importancia a la educación que justificaba que fuera una tarea del Estado hacer ciudadanos perfectos, formados tanto en el respeto al cuerpo como al alma; y determinar qué tipo de educación recibirían los artesanos, los labradores, los guardianes, los gobernantes, etc., en función de las necesidades de la ciudad (p.130).

Por otra parte, el significado político en la educación se asocia con política de Estado y no en términos de banderías políticas partidistas. Por tanto, la dimensión política de la educación y de la esperanza obedece a altos fines sociales y no a intereses particulares. Se trata de formar al ciudadano a la sensibilidad humana a través de sus capacidades de convivencia social. No obstante, al considerar la esperanza pedagógica contraria a los planteamientos anteriores se estaría en presencia de un obstáculo epistemológico que contribuiría a los desencuentros e incoherencias durante la práctica docente.

Al considerar el ideario de los autores, se significó lo que es la esperanza pedagógica para los profesionales que forman a los docentes de arte. En el entendido, que los sentidos epistemológicos del aludido constructo de la esperanza pedagógica también se logran con la acción comunicativa que, de acuerdo con Habermas (2008) "se emplea el lenguaje a efectos de entenderse con alguien" (p. 34). Por tanto, la esperanza pedagógica es una energía que mueve al docente a ser cada día mejor, existe en su vida espiritual, es una actitud ante la vida; está

implícita en cada acción pedagógica y con ella se busca construir un mundo más humano, dentro y fuera del recinto universitario.

Conclusiones

Los sentidos epistemológicos de la esperanza pedagógica en la formación de docentes para las artes se establecen en tres escenarios: la cultura, la sociedad y la personalidad se conjugan como elementos para conseguir la energía necesaria con la finalidad de vencer la desesperanza por la esperanza. Involucrar la reflexión política y la acción comunicativa también añade otro sentido epistemológico de cómo concebir la educación de la esperanza en el centro universitario.

Adicionalmente-en Portuguesa- existe una cultura audaz, alegre, se dice con frecuencia que **el llanero es del tamaño del compromiso que se le presente**. Se valen de las metáforas para comunicarse, es una sociedad que busca el igualitarismo, conversadores y, por lo tanto, personas solidarias. Estas características se usan para la acción comunicativa en los ambientes de clases; así se analizó en los diferentes ambientes de aprendizaje para confrontar la visión sobre la enseñanza de las artes.

En el mismo orden de ideas, la esperanza pedagógica no necesita de recursos ni de formación, es una energía positiva que proviene de la espiritualidad del educador, se siente, se emana en los distintos actos comunicativos que en la cotidianidad surgen. Para los docentes de la institución considerada, la posibilidad de transformar a un educando a través del arte como esperanza de un mundo mejor, es parte de la cultura organizacional de UNEARTE.

Al mismo tiempo, se concluye que la esperanza pedagógica es un indicativo de quién siente que algo anda mal en el proceso educativo y que hay que preparar el terreno para que se organice algo mejor. Es una inquietud que incita a mejorar el hecho educativo, bien sea el espacio físico, la didáctica, el trato con los estudiantes, en fin, todas aquellas vicisitudes que surgen en la cotidianidad de la universidad. La esperanza pedagógica no se planifica, no está en ningún currículo como tal, se evidencia en la actitud asumida por el cuerpo docente frente a las disímiles problemáticas que viven sus estudiantes; es decir, un constructo emergente.

Referencias

Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. España: Fondo de cultura económica.

Laura Corteza Malvacia Gallardo

- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista española de pedagogía*. 69, (248), 119-143. <https://www.jstor.org/stable/23766386>
- Bowen, J. y Hobson, P. (2001). *Teorías de la educación*. México: Limusa.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: Moacir Godotti, Margarita Gómez, Jason Mafra y Anderson Fernandez de Alencar (Comp). *Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/Freire/06 Brito.pdf>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L.
- Callejón-Chinchilla, M. (2015). El arte como recurso. *Revista Iniciación a la investigación. Universidad de JAEN*. (6), 1-6 <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2556/2085>
- Esteva, G. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Revista Latinoamericana, POLIS*. 11 (33), 175-194 <http://journals.openedition.org/polis/8487>.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. España: Narcea.
- Giráldez, A. Malbrán, S. Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En: Andrea Giráldez y Lucia Pimentel (Comp.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España:2021Metas educativas.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia Moral y acción comunicativa*. España: Trotta. S.A.
- Marrero, J. (2010). El curriculum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En: José Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga. Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19311>
- Mora-García, J. (2000). Universidad, curriculum y postmodernidad crítica. Barquisimeto: *Cuadernos del doctorado* N.º 2.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Ariel
- Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE) (2013). *Diseño curricular*. Caracas