

INVESTIGACIONES

## Por una ética popular en la formación docente

For a popular ethics in teacher education

*Paulo César Antonini-de-Souza<sup>a</sup>*

*Fabio Ricardo Mizuno-Lemos<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Universidad Federal de Mato Grosso, Campo Grande/MS, Brasil.  
paulo.antonini@ufms.br

<sup>b</sup>Instituto Federal de São Paulo, São Carlos/SP, Brasil.  
mizunolemos@gmail.com

### RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la asunción de una ética progresista y rigurosa que valore la experiencia y el mundo vivido en la formación docente. Basadas en un enfoque fenomenológico, las reflexiones presentes en el texto abordan la formación docente en el contexto del magíster profesional, estableciendo un paralelo entre la estructura de ese programa, las vivencias de los autores en la investigación y en la educación, y el análisis del desarrollo de investigaciones en la posgraduación. Al final, el ensayo enfatiza la valoración del mundo vivido para una formación que reconozca las culturas populares y el saber de experiencia de discentes y docentes.

*Palabras clave:* experiencia del mundo vivido, fenomenología, magíster profesional, Artes Visuales, Educación Física.

### ABSTRACT

This essay aims to reflect on the adoption of a rigorous and progressive ethics that values the experience and lived world in teacher education. Grounded in a phenomenological approach, the reflections presented in the text address teacher education in the context of professional master's programs, drawing parallels between the structure of these programs, the authors' experiences in research and education, and the analysis of research development in postgraduate studies. Ultimately, the essay emphasizes the importance of valuing the lived world in forming an education that recognizes the cultures and experiences of both students and teachers.

*Key words:* Lived World Experience, Phenomenology, Professional Master's Degree, Visual Arts, Physical Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Si me falta la fe, sobra el aprecio por los ritos del pueblo (Simas, 2019, p. 44).

Al iniciar este texto con la referencia de Luiz Antonio Simas, en un artículo en el que cuestiona y denuncia el crecimiento del fundamentalismo religioso en varios sectores de la sociedad brasileña, cuya perspectiva afecta especialmente a las manifestaciones culturales populares, proponemos expandir el alcance de este enunciado a una perspectiva que se organiza en el ambiente académico institucionalizado, más específicamente en la posgrado. Mientras que el escenario básico por el cual se organiza el pensamiento de Simas involucra la celebración del Círio de Nazaré<sup>1</sup>, nuestro enfoque en este ensayo se delinea por la experiencia situada en la enseñanza y orientación en programas de maestría profesional en el área de Educación, fenomenológicamente basados en conocimientos de una epistemología que se ordena inicialmente por la experiencia del mundo vivido, dado que por esta elección: “se comprende el enfoque fenomenológico mediante fundamentos filosóficos que se organizan por una concepción ontológica, epistemológica y metodológica para la conducción de la investigación, en la cual los procedimientos contemplan el mundo vivido de sus participantes” (Souza, 2022, p. 198).

Nuestra perspectiva engloba el encantamiento que surge del contacto que los docentes y las docentes<sup>2</sup> de la educación básica desarrollan al buscar formación después de años alejados y alejadas del ambiente académico, de las lecturas y discusiones conceptuales, como resultado de las demandas de trabajo en las escuelas. En este proceso de reaproximación, la relación establecida por los y las estudiantes de posgrado es inmediata, directa y constitutiva del ser docente que cada uno y cada una de ellos dedica a construir, después de todo, desde las primeras discusiones sobre la creación de maestrías profesionales en Brasil, se identificó como objetivo central de estas la “aplicación y extensión de conocimientos a fines profesionales o vocacionales” (Capes, 1995a, p. 17).

En consecuencia, no se trata de una creencia ciega en una ciencia abstracta desvinculada de la experiencia -una episteme clásica que alude al empirismo del idealismo-, sino de la elaboración y/o reconocimiento de una epistemología que se configura a partir y con la doxa, es decir, la sabiduría de la experiencia vivida. Por lo tanto, con esta afirmación, no se pretende establecer una disputa entre el magíster académico y el magíster profesional, ya que conocemos por experiencia la relevancia, profundidad y legitimidad de la formación brindada por ambos, cuyos cursos ofrecen enfoques complementarios e importantes para

---

<sup>1</sup> Según Bitar y Reymão (2022), el Círio de Nazaré, cuyo origen se remonta al siglo XVIII, es una expresión cultural popular de matriz religiosa, basada en el mito del hallazgo de la imagen de Nuestra Señora de Nazaré en las aguas de la Bahía de Guajará, en Belém do Pará - región norte de Brasil. Actualmente, el evento que involucra las festividades del Círio de Nazaré ha tomado mayores dimensiones y, además de los fieles religiosos, atrae a miles de turistas para las celebraciones.

<sup>2</sup> Utilizaremos la flexión de género a lo largo de todo el texto, en coherencia con nuestro marco de referencia freireano. Coincidimos con Freire (2022a, pp. 92-93) al referirse al lenguaje machista que puede estar presente en nuestros escritos, cuando reconoció, a partir de críticas recibidas en cartas enviadas por mujeres estadounidenses, entre 1970 y 1971, que: “En cierto momento de mis intentos, puramente ideológicos, de justificarme a mí mismo, la lengua machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: ‘Cuando hablo de hombre, la mujer está incluida’. ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: ‘Las mujeres están decididas a cambiar el mundo’? [...] ¿Cómo explicar, sino ideológicamente, la regla según la cual si hay doscientas mujeres en una sala y sólo un hombre debo decir: ‘Ellos todos son trabajadores y dedicados’? Esto no es, en realidad, un problema gramatical, sino ideológico”.

el desarrollo de profesionales capacitados para la investigación y/o para la enseñanza en sus áreas de actuación.

Así, a través de las memorias que tenemos de nuestra existencia y nuestras identidades como docentes, destacamos en este ensayo la importancia de una ética rigurosa y progresista que valora cada pequeño gesto y reflexión presente en los momentos de enseñanza y aprendizaje.

## 2. UNA REINVENTACIÓN DEL MUNDO

Al reflexionar sobre nuestra experiencia como formadores del magíster profesional, resulta relevante destacar nuestra procedencia cultural de las regiones del interior del estado de São Paulo, Brasil, conocidas popularmente como culturas caipiras. Esta procedencia resulta paradójica, ya que São Paulo es visto por los medios de comunicación como un centro cosmopolita y financiero del país, y su capital, São Paulo, es un símbolo de relevancia global.

Sin embargo, esta contradicción cultural es una realidad presente en la formación de muchos estudiantes brasileños y muchas estudiantes brasileñas, quienes llevan consigo las tradiciones y saberes de las culturas regionales, incluso cuando están insertados en un contexto urbano y cosmopolita. En este sentido, la experiencia de la formación académica se enriquece con la diversidad cultural presente en cada individuo.

En este contexto, al reflexionar sobre las culturas caipiras de las que provenimos, podemos identificar una serie de encantos típicos de la vida en el interior, como la simplicidad y la conexión con la naturaleza a través de actividades como los juegos callejeros y los baños en arroyos y riachuelos en los días calurosos. Además, la memoria de diversos rituales también está presente, incluyendo procesiones, bendiciones, momentos de compartir alimentos y acuerdos para juegos como capturar y quemar.

Estas manifestaciones culturales evidencian la riqueza y diversidad de la cultura brasileña, especialmente la cultura popular, que a menudo es descuidada y subestimada en detrimento de otras formas de cultura consideradas más eruditas o sofisticadas, perpetuándose una verdadera invasión cultural, sobre la cual Freire (2022b) afirma:

Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que el dominador [y la dominadora] tiene de invadir culturalmente al dominado [dominada]. [...] Lo que la invasión cultural pretende, entre otras cosas, es precisamente la destrucción, lo que afortunadamente no logra en términos concretos. Es fundamental para el dominador [y la dominadora]: triturar la identidad cultural del dominado [dominada]. Y cuando se echa un vistazo a las experiencias de los países colonizados, incluyendo Brasil, se ve la barbarie, la disputa, el comportamiento colonizador en África; [...] Se percibe exactamente, en todo y en todos, esa presencia y esa guerra de un gobierno imperialista, colonialista, de dominación en el sentido de despedazar la identidad cultural del pueblo, del grupo, de la clase dominada, para que así fácilmente haga la expropiación material de los dominados [y de las dominadas] (pp. 28-29).

Como destacó Oliveira Júnior (2020), es necesario resistir a las opresiones impuestas por el pensamiento occidental dominante, ya que:

Devolver a la universidad el espíritu de contacto y contagio con saberes que han sido excluidos de nuestras prácticas de pensamiento es devolver la universidad a la pluralidad cultural, haciéndola una pluriversidad, donde la idea de universalidad del pensamiento y de la vida sea solo una entre las variadas ideas sobre lo que es el pensamiento y la vida; es devolver a la universidad racionalidades y sensibilidades distintas, activadas por diversas cosmovisiones (p. 19).

Es importante enfatizar que, incluso en un ambiente académico institucionalizado, es posible y necesario valorar e incorporar estas manifestaciones culturales en nuestra formación y práctica pedagógica, con el fin de promover una educación más inclusiva, diversa y significativa.

Concordamos con Lemos, Gonçalves Junior y Rodríguez Fernández (2020, p. 734): “Estamos tan inmersos en una realidad donde prevalece la marginalización social y la imposibilidad de ser uno mismo que es necesario buscar otras realidades para revelar y extraer los valores humanos más genuinos”.

Para Freire (2022a), la formación de los docentes debería enfatizar la importancia del conocimiento sobre el contexto ecológico, social y económico en el que vivimos, junto con el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores y las profesoras trabajan. Además, destaca la influencia de las condiciones materiales en las que viven los educandos y las educandas en su comprensión del mundo y su capacidad de aprendizaje. Es necesario, por lo tanto, abrirse a la realidad de estos alumnos y alumnas con quienes se comparte la actividad pedagógica.

En un texto publicado recientemente, uno de nosotros expresó que, al ser hijo de trabajador y trabajadora de clase popular, pudo experimentar de cerca, durante su infancia y adolescencia, las dificultades que enfrenta esta parte significativa de la población. Aunque no tenía una conciencia clara de las diferencias y desigualdades de clases en ese momento, se puede afirmar que esas experiencias permanecieron incorporadas y culminaron en (y justificaron) investigaciones y orientaciones actuales derivadas de prácticas sociales escolares y no escolares relacionadas con contextos de opresión y marginación socioculturales; y la valoración consecuente de saberes y prácticas considerados no académicos (Mizuno Lemos, 2022).

Como destaca Freire (2022b):

no es posible pensar en la escuela, en la educación, fuera de la relación de poder; es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político. Los educadores [y las educadoras] deben estar advertidos de esto, porque en la medida en que el educador [y la educadora] percibe que la educación es un acto político, se descubre a sí mismo [a sí misma] como un político [una política] (p. 40).

Y, considerando que es esencial estar conscientes de la naturaleza política de la educación, ya que no hay neutralidad en nada, incluyendo la ciencia y la tecnología (Freire, 2022b), por coherencia existencial, definimos de qué lado estamos, ya que “no podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin preguntarnos cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que requiere de nosotros la lucha por él” (Freire, 2022a, p. 136).

Estamos del lado de quienes denuncian la invasión de América, la “presencia depredadora del colonizador, su descontrolado gusto por imponerse, [...] su poder avasallador sobre las tierras y las gentes, su incontenible ambición de destruir la identidad cultural de los [y de las] nacionales, considerados [y consideradas] inferiores” (Freire, 2022c, pp. 83-84) y anuncian la voluntad y el derecho de ser nosotros mismos y con “este fuerte deseo, alentados [y alentadas] por el sueño posible, por la UTOPIA tan necesaria como viable, que marchamos los progresistas y las progresistas de estas Tierras de América hacia la concreción, la realización de los sueños [...]. El futuro es de los Pueblos y no de los Imperios” (Freire, 2022c, p. 86).

Creemos y nos movemos en busca de ejercitar el concepto de la sabiduría ancestral indígena “La Gente Somos”. Como señala Munduruku (2020):

La expresión “la gente somos” tiene un significado muy profundo. Podría confundirse con una cacofonía gramatical, pero aquí no se trata de eso. Se trata de una comprensión cósmica, aunque no sea común que nuestra gente ancestral lo defina de esa manera. El hecho es que, consciente o inconscientemente, las Gentes indígenas saben que forman parte de un universo que los convierte en hermanos de todos los seres vivos. Esta comprensión es la piedra angular que compone la filosofía y la cosmovisión indígenas. Es ella la que cuestiona el mundo materialista occidental que confunde ser y tener; poseer y pertenecer; cuidar y detonar... Mientras las personas sigan pensando como individuos, el mundo estará en peligro, porque pensar de esa manera es considerarse superior a todas las cosas y tratar de controlar, dominar, comprar, consumir y destruir. ¿Cuándo podrás también decir: la Gente Somos? (p. 216).

Así, coincidiendo con Mizuno Lemos y Gonçalves Junior (2021), valoramos las relaciones humanas presentes en los procesos educativos de la existencia “siendo-más-en-acción [...] ampliamente presente en el compartir, en el diálogo, en la interacción, en la amistad, en la participación, en la unión, en el trabajo en grupo, en la preocupación por el semejante” (p. 245).

### 3. SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MAGÍSTER PROFESIONAL EN BRASIL

En el año 1995, la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), una fundación del Ministerio de Educación (MEC) cuyo papel fundamental es la expansión y consolidación de la posgrado stricto sensu (maestría y doctorado) en todos los estados brasileños, designó una comisión para discutir la implementación de maestrías dirigidas más directamente a las necesidades de las prácticas profesionales, la cual elaboró un documento titulado “Magíster en Brasil – La Situación y una Nueva Perspectiva” (Capes, 1995b).

En este documento, se presentaron consideraciones sobre dos tipos de Magíster con objetivos centrales diferentes. Uno con el objetivo de profundizar el conocimiento en una disciplina específica sin necesariamente enfocarse en su aplicación, y el otro enfocado en la aplicación práctica y extensión del conocimiento adquirido para fines profesionales o vocacionales (Capes, 1995a).

El documento continúa afirmando que, en Brasil, el posgrado ha dado lugar a programas de magíster que, en general, son el primer paso para la calificación académico-científica necesaria para una carrera universitaria. El énfasis académico estaría justificado por la suposición de que esta formación también sería suficiente para asegurar la formación de personal altamente calificado para actuar en áreas profesionales, institutos tecnológicos y laboratorios industriales (Capes, 1995a).

Sin embargo, la rápida evolución del conocimiento ha exigido que los graduados y graduadas tengan una formación actualizada y avanzada para atender a la demanda profesional, lo que ha llevado a la búsqueda de recursos humanos que permitan una transposición más rápida de los conocimientos generados en la Universidad hacia la sociedad (Capes, 1995a). Este documento elaborado por la comisión dio origen a una propuesta al Consejo Superior de CAPES, titulada “Programa de Flexibilización del Modelo de Posgrado Stricto Sensu en Nivel de Magíster”, en la que se indicó lo siguiente:

Considerando, por tanto, la necesidad y conveniencia de implementar programas de Magíster dirigidos a la formación profesional [...], la Dirección propone que se aprueben por el Consejo Superior la implementación en CAPES de procedimientos apropiados para la recomendación, seguimiento y evaluación de este tipo de cursos (Capes, 1995b, p. 21).

Como resultado de la recomendación, se publicó la Ordenanza n° 47 el 17 de octubre de 1995, que determinó la implantación en la Capes de procedimientos adecuados para la recomendación, seguimiento y evaluación de cursos de magíster orientados a la formación profesional (Capes, 1995c). La Ordenanza n° 47/1995 fue revocada por la Ordenanza n° 80, del 16 de diciembre de 1998, que disponía sobre el reconocimiento de los másteres profesionales y en su artículo 2° deliberaba “Se clasificará como ‘magíster profesionalizante’ al curso que cumpla con los siguientes requisitos y condiciones: a) estructura curricular clara y consistentemente vinculada a su especificidad, articulando la enseñanza con la aplicación profesional” (Capes, 1999, p. 14).

A su vez, la Ordenanza n° 80/1998 fue revocada por la Ordenanza n° 131, del 28 de junio de 2017, destacando lo dispuesto en el artículo 4° “Los títulos de maestros y doctores obtenidos en los cursos profesionales, [...] homologados por el Ministro de Estado de Educación, tendrán validez nacional” (Capes, 2017a, p. 17). Actualmente en vigencia, la Ordenanza n° 60, del 20 de marzo de 2019, revocó la Ordenanza n° 131/2017. Se destaca de la Ordenanza n° 60/2019 lo dispuesto sobre los trabajos de conclusión de curso, que en su artículo 12° permite que se construyan: “[...] formatos innovadores, con énfasis en la relevancia, innovación y aplicabilidad de esos trabajos para el segmento de la sociedad en el cual el egresado podrá actuar” (Capes, 2019, p. 26).

En una situación vigente también se encuentra la Ordenanza n° 389, del 23 de marzo de 2017, que dispone sobre el magíster y doctorado profesional en el ámbito de la posgrado stricto sensu (Capes, 2017b), siendo precedida por la Ordenanza Normativa n° 17, del 28 de diciembre de 2009 (Capes, 2009a) y por la Ordenanza n° 7, del 22 de junio de 2009 (Capes, 2009b), que disponen sobre el magíster profesional en el ámbito de la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior CAPES. Se destacan de las ordenanzas el párrafo 3° del artículo 6°, que enumera diferentes formatos de trabajo de conclusión final del curso:

tesis de magíster, revisión sistemática y exhaustiva de la literatura, artículo, patente, registros de propiedad intelectual, proyectos técnicos, publicaciones tecnológicas; desarrollo de aplicaciones, materiales didácticos e instructivos y de productos, procesos y técnicas; producción de programas de medios, edición, composiciones, conciertos, informes finales de investigación, software, estudios de casos, informe técnico con reglas de confidencialidad, manual de operación técnica, protocolo experimental o de aplicación en servicios, propuesta de intervención en procedimientos clínicos o de servicio relevante, proyecto de aplicación o adaptación tecnológica, prototipos para el desarrollo o producción de instrumentos, equipos y kits, proyectos de innovación tecnológica, producción artística, sin perjuicio de otros formatos, de acuerdo con la naturaleza del área y la finalidad del curso, siempre y cuando se hayan propuesto y aprobado previamente por la CAPES (Capes, 2009a, p. 21).

El párrafo único del artículo 5º (Capes, 2009b) destaca la importancia de la aplicación práctica del conocimiento y el ejercicio de la innovación para valorar la experiencia profesional. Este énfasis es un indicativo de una ética progresista, que valora no solo el conocimiento teórico, sino también la aplicación práctica de ese conocimiento. Por esta aproximación, se valora la experiencia profesional de los individuos y, al señalar su relevancia, es posible promover una cultura de innovación y excelencia profesional, en la que se anime a las personas en formación a buscar nuevas soluciones para el ejercicio de sus prácticas.

#### 4. POR UNA ÉTICA PROGRESISTA

En el proceso de búsqueda constante para estar guiados por una ética progresista, encontramos cercanía con las ideas de Paulo Freire, que enfatiza la importancia de la indignación en la búsqueda de una educación crítica y transformadora, ya que:

toda práctica educativa liberadora, que valora el ejercicio de la voluntad, la decisión, la resistencia, la elección; el papel de las emociones, los sentimientos, los deseos, los límites; la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y no como determinación, es sustancialmente esperanzadora y, por lo tanto, provocadora de la esperanza (Freire, 2022c, p. 54).

Considerando la reflexión de Paulo Freire, cuya configuración reconocemos como un proceso epistemológico, se vuelve visible el sentido manifiesto de la reinención del mundo - un enfoque presente en la escritura de Simas (2019) y significativo para la aproximación de los saberes populares en el universo académico. Observamos esta reinención, que se manifestó en el fenómeno de la formación en el posgrado al acompañar a nuestros tesis de magister en los últimos dos años en los programas de Maestría Profesional en Artes y Educación Física.

En esta aproximación fenomenológica (Martins, 1992), observamos la voluntad, elección, decisión y resistencia de estos estudiantes para elaborar una comprensión de los afectos que mueven la posibilidad ética de organizar, a través de sus historias, una



investigación a nivel de posgrado basada en sus experiencias profesionales en el aula. Una de las principales preocupaciones en relación a la formación de los estudiantes de los programas de magíster que fueron analizados en este texto es la posibilidad de que no puedan cumplir con las exigencias del posgrado en términos de profundización teórica, cumplimiento de asignaturas y, sobre todo, el enfoque de la investigación a desarrollar durante la formación.

Coincidiendo con la perspectiva que buscamos reflexionar aquí, Bondía (2002) destaca la importancia de la experiencia en la formación del sujeto y en la construcción del saber, argumentando que el saber de la experiencia se adquiere a través de cómo las personas responden a lo que les sucede a lo largo de la vida y, por lo tanto, al sentido atribuido a esos acontecimientos. De esta manera, se percibe que la experiencia se construye en el ámbito de un contexto que involucra no solo el conocimiento teórico, sino también la vivencia vinculada a la existencia del individuo, ya que:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos suceda o nos conmueva, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere detenerse para pensar, detenerse para mirar, detenerse para escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio; detenerse para sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos sucede, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio (Bondía, 2002, p. 19).

En este sentido, destacamos la relevancia de un enfoque pedagógico que valore las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la configuración de la experiencia, específicamente aquella que emerge de los saberes populares, fomentando así una formación más amplia y significativa para los sujetos involucrados. Esta postura, que ordena una elección metodológica, también se relaciona con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), un documento que establece los aprendizajes esenciales que todos los estudiantes brasileños deben desarrollar a lo largo de la educación básica.

La BNCC reconoce la importancia de la experiencia como uno de los ejes estructurantes del proceso educativo, destacando la necesidad de promover una educación integral que contemple las dimensiones cognitiva, socioemocional y cultural de los estudiantes y de las estudiantes. Este reconocimiento es enfatizado en el documento por la valoración de los principios de igualdad, equidad y diversidad, considerando que:

El Brasil, a lo largo de su historia, ha naturalizado las desigualdades educativas en relación al acceso a la escuela, la permanencia de los estudiantes y su aprendizaje. Son ampliamente conocidas las enormes desigualdades entre los grupos de estudiantes definidos por raza, sexo y condición socioeconómica de sus familias (Brasil, 2018, p. 15).

En este sentido, los enfoques que valoran las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la construcción de la experiencia pueden contribuir significativamente a una formación que se organiza en respeto a los saberes de origen popular, teniendo el potencial de proporcionar un repertorio amplio y significativo. Destacamos que este repertorio formativo



puede contribuir al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas no solo con el conocimiento escolar formal, sino también contemplando todos los procesos educativos derivados de prácticas sociales humanas.

Joel Martins (1992) defiende que la comprensión del ser humano y del mundo debe realizarse a partir de su facticidad, es decir, de la manera como él es lanzado al mundo y sujeto a las contingencias. En ese sentido, el ser humano se ve en constante lucha para encontrarse y reconocerse en el mundo vivido.

Esta perspectiva es fundamental para la postura progresista de los docentes y de las docentes de posgrado, que buscan comprender y valorar las singularidades de cada estudiante y crear un ambiente que favorezca el desarrollo pleno de sus potencialidades. En este contexto, debemos recordar que la episteme se elabora a través de significados que se muestran en el sentido de lo que conocemos en el mundo, y:

Todo lo que sé del mundo, incluso a través de la ciencia, lo sé a partir de una visión que es mía y de una experiencia de mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no significan nada. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si deseamos pensar en la ciencia con rigor, apreciar exactamente su sentido e importancia, es necesario que primero despertemos a esta experiencia del mundo, frente a la cual la ciencia es solo una experiencia de segundo orden (Martins, 1992, p. 55).

Así como Joel Martins (1992), no pretendemos negar la ciencia aquí, sino señalar que la instrumentalización racional de los fenómenos y experiencias de mujeres y hombres en el mundo debe ser una de las etapas del proceso epistemológico que involucra la formación educativa. Con la conciencia alertada sobre esta premisa, es posible asegurarse de que la educación orientada hacia los saberes populares no se limite a romantizar, por ejemplo, manifestaciones culturales populares, saberes regionales, la vida en comunidades y espacios no urbanos o alejados de los grandes centros urbanos.

La postura docente responsable, progresista y ética se preocupa por la integración de todas las personas que comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje en movimiento, sin necesidad de imitar una figura maternal o paternalista. Entre estos otros escenarios del mundo vivido, también es importante considerar las regiones periféricas de las ciudades, ya que la experiencia situada de las periferias urbanas puede ser un elemento importante para el trabajo en el ambiente escolar, como señala Paulo Freire:

Como educador [y educadora] necesito leer cada vez mejor la lectura del mundo que hacen los grupos populares con quienes trabajo de su contexto inmediato y del mayor del cual forman parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: no puedo, de ninguna manera, en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares, ignorar su saber de experiencia hecho. Su explicación del mundo en que se encuentran forma parte de la comprensión de su propia presencia en el mundo. Todo esto se explica o sugiere o se esconde en lo que llamo “lectura del mundo”, que siempre precede a la “lectura de la palabra” (Freire, 2022c, p. 94).

En este sentido, es fundamental que las docentes y los docentes estén atentos a los desafíos y dificultades encontrados en las periferias urbanas, ya que son estos contextos los que moldean el saber de experiencia de los alumnos y de las alumnas. Ignorar estas

vivencias puede resultar en un enfoque pedagógico distante de la realidad de los alumnos y de las alumnas, lo que perjudica su formación.

Esto se debe al hecho de que la vida en estas comunidades está marcada por una serie de desafíos y particularidades que a menudo son desconocidas o ignoradas por los profesionales de la educación. Por ejemplo, la falta de infraestructura adecuada, la violencia, la desigualdad social y la falta de acceso a servicios básicos como la salud y el transporte, son problemas enfrentados diariamente por los residentes de estas áreas, lo que demuestra la importancia de que los profesionales de la educación busquen comprender las experiencias, historias y luchas de estos grupos, con el fin de construir un ambiente escolar más inclusivo y participativo.

Destacamos que con este enfoque es posible desvelar contribuciones para la valorización de la cultura y las tradiciones locales, así como para el desarrollo de una pedagogía más crítica y reflexiva. Como señala Souza (2023) en el contexto de la investigación de las manifestaciones culturales de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil, el aprendizaje no se limita solo al entorno escolar, por lo que es importante problematizar lo que sucede más allá de las paredes de la escuela y situar la enseñanza en el entorno vivido por el alumno. La vida social, familiar y cultural que compone el mundo del individuo se manifiesta en su comunicación no verbal (mirada, gestos y silencio), reflejando su forma de interactuar con el entorno.

Para ello, es necesario que los profesionales de la educación estén preparados para lidiar con la diversidad cultural y social presente en las periferias urbanas. Esto implica una formación continua que permita el conocimiento y la comprensión de esas realidades, además del desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la participación y el diálogo con las comunidades locales. Es fundamental establecer una conexión con los valores periféricos, comprendiendo que las narrativas de la población buscan garantizar la supervivencia y el acceso a condiciones sociales mínimamente dignas para alcanzar derechos y oportunidades (Salvador, 2023), ya que “sólo el sujeto de la experiencia está, por lo tanto, abierto a su propia transformación” (Bondía, 2002, p. 26).

Sin embargo, es importante destacar que este enfoque no debe ser visto como una solución mágica para los problemas educativos, sino que es necesario reconocer que existen factores estructurales que afectan profundamente a estas comunidades, como el racismo, la desigualdad económica y la exclusión social. Por lo tanto, se requiere que existan políticas públicas e inversiones que busquen abordar estos temas de manera más amplia y sistemática.

## 5. CONSIDERACIONES

Necesitamos trazar con nuestros cuerpos otras formas de inscribir la vida, después de todo, tener esperanza no es solo un deseo, sino una necesidad, una política para la emergencia de otras presencias (Rufino, 2020a, p. 91).

La cita de Luiz Rufino apunta a la importancia de romper con patrones de vida y pensamiento ya establecidos, y encontrar nuevas formas de existencia que estén en consonancia con nuestras necesidades y deseos. En este sentido, el máster profesional surge como una posibilidad de formación para profesionales que deseen dedicarse a áreas

específicas del conocimiento, y que busquen en su formación un enfoque cargado por su experiencia de vida, organizándose epistemológicamente por otras formas, otros métodos y teorías, dejando de lado, como nos indica Bondía (2002), la urgencia que nos es impuesta por el signo de la información.

En este sentido, destacamos la importancia de la formación continua de maestras y maestros para la construcción de una educación más inclusiva y democrática, reconociendo la diversidad cultural presente en cada individuo como un factor enriquecedor para la formación académica. Enfatizamos aquí la necesidad de una aproximación asertiva entre la escuela y el entorno vivido por el alumnado, en la perspectiva investigada por Souza (2023) y Salvador (2023), teniendo en cuenta los saberes populares y las referencias del mundo vivido en las periferias.

El magíster profesional, que permite la especialización de un grupo diverso de profesionales, ya sea en gestión pública, administración, derecho, pero también en la atención a personas con profesión docente, como las que enseñan Arte y Educación Física. Esta especialización es fundamental para que estos profesionales puedan desarrollar otras formas de pensar y actuar, que sean más efectivas en la solución de los problemas que enfrentan en la factibilidad de sus áreas de actuación.

Además, la formación ofrecida por el magíster profesional ha demostrado tener el potencial de desarrollar una postura más crítica y comprometida frente a los problemas sociales y políticos que nos rodean, lo que posibilita la emergencia de nuevas presencias que representan un cambio significativo en relación a las formas de inscribir la vida que ya conocemos. En este contexto, y dialogando con Rufino (2020b), cuando él el baile de la supervivencia que las personas en la periferia desarrollan, el máster profesional lleva la posibilidad de circunscribirse por una “escrita corporal propia de las sabidurías” (Rufino, 2020b, p. 77).

Al considerar y valorar las diferentes culturas y experiencias individuales, es posible construir una educación inclusiva y democrática que respeta las singularidades de cada uno. Por eso, es necesario que los docentes y las docentes estén abiertos a aprender con la diversidad y a establecer una relación más cercana con sus alumnos y alumnas, para poder ofrecer una educación de calidad y relevante para todos y todas.

Tenemos que renunciar a nuestro poder para definir lo que es mejor para el otro, reconocer nuestras limitaciones y dificultades, respetar la lectura del mundo de las personas que comparten la existencia a nuestro lado, cercanas o distantes, dialécticamente, estéticamente, políticamente, por elecciones que se ordenan por la ética (Souza, 2022, p. 232).

En este sentido, es importante destacar que la formación académica de los profesores y de las profesoras debe enriquecerse con la diversidad cultural presente en cada individuo, y que la conexión con los encantos típicos de diferentes culturas puede enriquecer su formación académica. La educación inclusiva y democrática que reconoce y respeta las singularidades de cada uno es una tarea continua y desafiante, pero que puede lograrse a través de la constante búsqueda de una educación significativa y transformadora, capaz de preparar a los estudiantes y a las estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Además, la elaboración de una epistemología que considere la sabiduría de la experiencia vivida, la valoración de las diferentes culturas y experiencias individuales y

la comprensión de la realidad concreta en la que los profesores y las profesoras trabajan son elementos fundamentales para la construcción de una educación más significativa y transformadora. Para ello, la unión entre la formación académica y la sabiduría popular, conducida de manera ética y progresista, sin la hipocresía paternalista que enmascara el poder docente, se revela estratégica para esta otra y distinta forma de pensar en la posgraduación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bitar, H. F. & Reymão, A. E. N. (2022). De Nazaré para Sé: Círio de Nazaré, cultura, exonomia e direito ao desenvolvimento. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, 27(3), 50–71.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC.
- Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019, marzo 22). Portaria nº 60, de 20 de março de 2019: Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União* (número 56, seção 1). p. 26. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884#anchor>
- \_\_\_\_\_. (2017a, junio 30). Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017: Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. *Diário Oficial da União* (número 124, seção 1). p. 17. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1051#anchor>
- \_\_\_\_\_. (2017b, marzo 24). Portaria nº 389, de 23 de março de 2017: Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. *Diário Oficial da União* (número 58, seção 1). p. 61. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241#anchor>
- \_\_\_\_\_. (2009a, diciembre 29). Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. *Diário Oficial da União* (número 248, seção 1). pp. 20-21. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753#anchor>
- \_\_\_\_\_. (2009b, junio 23). Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. *Diário Oficial da União* (número 117, seção 1). p. 31. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=762#anchor>
- \_\_\_\_\_. (1999, enero 11). Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998: Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União* (número 6, seção 1). p. 14. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=858#anchor>
- \_\_\_\_\_. (1995a). Mestrado no Brasil - A Situação e Uma Nova Perspectiva. *INFOCAPES, Boletim Informativo*, 3(3-4), 16-20. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn3e41995.pdf>
- \_\_\_\_\_. (1995b). Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado. *INFOCAPES, Boletim Informativo*, 3(3-4), 20-21. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn3e41995.pdf>
- \_\_\_\_\_. (1995c). Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. *INFOCAPES, Boletim Informativo*, 3(3-4), 21-22. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn3e41995.pdf>

- Freire, P. (2022a). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (31ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2022b). *Pedagogia da tolerância* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2022c). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lemos, F., Gonçalves Junior, L. & Rodríguez Fernández, J. E. (2020). Praxis con ociomotricidad: procesos educativos movilizados con estudiantes de pregrado en Educación Física del interior de São Paulo, Brasil. *Retos*, (38), 733-738. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73970>
- Martins, J. (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. São Paulo: Cortez.
- Mizuno Lemos, F. R. (2022). Significando a própria história: memórias da trajetória de vida. En *Anais do I Encontro de Ensino, Cultura e Sociedade* (pp. 1-3). São Carlos: IFSP.
- Mizuno Lemos, F. R. & Gonçalves Junior, L. (2021). Ocio en motricidad escolar. En S. Toro Arévalo y J. Vega Ramírez (ed.). *Manifestaciones de la Motricidad Humana. Brotes desde el Sur* (pp. 231-249). Valdivia: Ediciones UACH.
- Munduruku, D. (2020). O que vem a ser uma Casa dos Saberes Ancestrais? En W. M. Oliveira Júnior y A. Wunder (org.). *Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas* (pp. 214-218). Campinas: BCCL/UNICAMP.
- Oliveira Júnior, W. M. (2020). Sonhos em rede: Encontros com uma universidade porvir. En W. M. Oliveira Júnior y A. Wunder (org.). *Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas* (pp. 16-25). Campinas: BCCL/UNICAMP.
- Rufino, L. (2020a). Apanhador de sonhos. En L. A. Simas, L. Rufino y R. Haddock Lobo. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira* (pp. 89-92). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- \_\_\_\_\_. (2020b). Seu Zé para prefeito. En L. A. Simas, L. Rufino y R. Haddock Lobo. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira* (pp. 76-79). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Salvador, G. (2023). *Tematização do lazer no contexto de uma escola pública periférica* [Dissertação de Mestrado, UFSCar].
- Simas, L. A. (2019). *Pedrinhas miudinhas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Mórula Editorial.
- Souza, P. C. A. (2022). Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência. En P. C. A. Souza, Abreu, S. R. Abreu y Fernandes, V. L. P. Fernandes (org.). *Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas* (pp. 194-241). Campo Grande: Ed. UFMS. Recuperado de <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115>
- Souza, V. H. A. (2023). *O olhar no ensino de arte: sei que vi, mas nunca reparei* [Dissertação de Mestrado, UFMS].

