

Artigo

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE E INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: PRÁCTICAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS EMANCIPADORAS DESDE LA PERSPECTIVA FREIREANA

Maria Victoria González Peña¹Paula Linhares Angerami²

DOI: 10.29327/2336496.8.2-10

Resumen: Este artículo tiene como objetivo fundamentar la necesidad de la presencia del pensamiento y de los resultados de la práctica pedagógica de Paulo Freire en relación con algunas ausencias encontradas en la formación de profesores. El objeto de estudio es la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en especial las carreras de formación de profesores/as. La metodología empleada fue de carácter cualitativo, como el análisis de documentos y revisión de literatura académica relacionada con el tema, unida a la experiencia de las autoras de este texto y a declaraciones abiertas de algunos/as estudiantes. El resultado de la investigación dio como resultado visiones y ejemplificación de prácticas formativas en la formación del profesorado y que pueden contribuir al logro de la integración latinoamericana emancipadora y a promover comunidades de aprendizaje desde la perspectiva freireana. Las propuestas realizadas ofrecen ideas para profundizar en el tema y diseñar proyectos a la luz del pensamiento latinoamericanista de Freire.

Palabras claves: Paulo Freire; comunidades de aprendizaje; formación del profesorado; integración latinoamericana.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: PRÁTICAS FORMATIVAS UNIVERSITÁRIAS EMANCIPADORAS DESDE A PERSPECTIVA FREIRIANA

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a necessidade da presença do pensamento freireano e dos resultados de sua prática pedagógica a partir das ausências encontradas na formação docente. O contexto de estudo é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em especial os cursos de formação de professores/as. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo a análise de documentos e revisão da literatura acadêmica relacionada ao tema, juntamente com os registros etnográficos das professoras formadoras e de depoimentos abertos de alunos. Os resultados sobre as visões e exemplificação das práticas de formação das formadoras de professores podem contribuir para o alcance da integração emancipatória latino-americana e para a promoção de comunidades de aprendizagem na perspectiva freireana. As propostas apresentadas oferecem ideias para aprofundar o tema e desenhar projetos à luz do pensamento latino-americanista de Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire; comunidades de aprendizagem; formação do professorado; integração latino-americana.

LATIN AMERICAN LEARNING AND INTEGRATION COMMUNITY: EMANCIPATORY UNIVERSITY TRAINING PRACTICES FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE

¹ Doctora en Educación por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora na UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-0112>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8680197069902157>.

² Doctora en Educación por la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Profesora Visitante en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1022-2005>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8224400517100387>.

Abstract: This article analyzes the need for Freire's thought based on the results of pedagogical practice and deficiencies in current teacher training. The study was performed at the Federal University of Latin American Integration (UNILA). The methodology used was the analysis of documents and reviews of academic literature related to the topic, together with ethnographic records of the teacher trainers and the open statements of their students. The results of the visions and exemplification of training practices of teacher educators can contribute to the achievement of emancipatory Latin American integration and promote establishment of learning communities from the Freirean perspective. Our delineation of new proposals can encourage the further expression of new ideas to delve deeper into this topic and to design projects consistent with Freire's Latin Americanist views.

Keywords: Paulo Freire; learning communities; teacher training; Latin American integration.

Presentación

El valor del legado teórico y metodológico del pensamiento y de la obra de Paulo Freire, en especial en contextos educacionales latinoamericanos, es una de las motivaciones para la presentación del siguiente artículo. Se adhieren a esta inspiración otras categorías, visiones y experiencias de formadoras de profesores/as en el ámbito de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). En efecto, se abordan las categorías de comunidad de aprendizaje, la visión integracionista latinoamericana y emancipadora, así como aspectos que destacan y transversalizan el pensamiento de Freire desde una mirada liberadora.

El trabajo se sustenta teórica y metodológicamente en autores cuyas investigaciones están relacionadas con la temática, entre los que se destacan: Althusser (1998), Cross (1998), Freire (1970; 1993; 1996; 2005; 2006; 2013), Afonso (2001), Fals Borda (1968), González y Soares (2020), Pons *et al.* (2023).

La UNILA, desde su Misión y Proyecto Político Pedagógico pretende deconstruir el paradigma colonial, sin embargo, las autoras consideran importante reflexionar sobre algunas visiones constatadas que distan un tanto de la necesidad de conocer, poner en práctica y reinventar desde esta perspectiva el pensamiento de Freire. Por lo tanto, proponen algunas experiencias en la formación de profesores que pueden contribuir con una pedagogía dialógica y liberadora.

La metodología empleada a partir del análisis de documentos y revisión de literatura académica relacionada con el tema, unida a las experiencias de las formadoras de profesores y de algunas declaraciones abiertas de estudiantes permiten constatar las ausencias del pensamiento de Freire en la universidad donde fue realizada esta investigación. Además se constata, en diálogo con la teoría, que aunque se dan pasos de avance en la UNILA, en función de la integración latinoamericana emancipadora, aún queda mucho por hacer por

todos/as los/as que integran dicha casa de estudios, como gestores, docentes, discentes, personal administrativo.

1. Comunidad de Aprendizaje e Integración Latinoamericana

Comunidad de Aprendizaje es un modelo educativo comunitario, desde el cual se entienden los sistemas educativos como instituciones centrales de nuestra sociedad, en especial los recintos escolares. La propuesta fue elaborada por la Comunidad de Investigación de Excelencia para Todos (CREA), de la Universidad de Barcelona, España, y desde 2003 se realizan investigaciones sobre este tema en España, Brasil y otros países de América Latina. Las Comunidades de Aprendizaje se componen, grosso modo, de principios educativos que procuran la creación de un sistema de aprendizaje igualitario. Considerando aquello, el foco del CREA es la calidad de la enseñanza y la participación de los diferentes agentes educativos (profesores, personal escolar, familiares, comunidad de entorno, etc.), del cual se desprende, por extensión, el combate al fracaso escolar y la mejoría de la convivencia en las escuelas.

Las comunidades de aprendizaje pueden ser comprendidas como “groups of people engaged in intellectual interaction for the purpose of learning” (Cross, 1998, p. 4). Constituyen un ambiente intelectual, social, cultural y psicológico. De este modo, los/as integrantes de la comunidad se sienten pertenecientes a un grupo, aspecto que facilita el aprendizaje. Estas comunidades surgen como una alternativa curricular a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, donde los grupos están segregados.

La gran diferencia de este modelo de aprendizaje, con relación a la tradición pedagógica, es que posibilita una construcción social del conocimiento. Por cierto, como lo expresa Afonso (2001, p. 430): “o elemento central no projecto de comunidades de aprendizagem é a criação de contextos de aprendizagem que promovam a participação colectiva e a interacção dialógica enquanto suportes da reflexão, argumentação e refutação”. Entonces, consideramos las comunidades de aprendizaje como aquellos espacios escolares o universitarios, comunitarios y virtuales constituidos por personas con fines comunes que se agrupan para trabajar en el logro de objetivos mutuos, lo que implica trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo.

Se supone que estas comunidades deben fomentar un diálogo igualitario y democrático, de modo que todos tengan las mismas oportunidades para hablar y ser escuchados. Y no solo eso, también es clave que haya un consenso; promover valores como el

respeto y la tolerancia; desarrollar habilidades personales y sociales; intentar que todos los estudiantes aprendan trabajando de forma activa, colaborativa y solidaria; motivar que todos los miembros de un equipo de trabajo se comprometan con el proyecto; mejorar el rendimiento escolar y, como consecuencia, reducir los índices de fracaso escolar, así como la tasa de abandono; crear un ambiente de aprendizaje positivo, diverso e inclusivo en el colegio o instituto; fomentar el sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa por parte de todos: alumnado, maestros y profesores, familias, personas voluntarias, etc.

Las comunidades de aprendizaje ponen en práctica todo tipo de aprendizaje promovido por la dialogicidad, como grupos de interacción, tertulias dialógicas, formación de familiares del estudiantado, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado. Veremos, a continuación, cómo es posible fundamentar que este tipo de propuesta encaja con la integración latinoamericana emancipadora. Para ello, partimos con la pregunta:

1.1. ¿Qué es la Integración Latinoamericana Emancipadora?

Si bien el concepto integración es polisémico, habitualmente se refiere a la acción y efecto de integrar o integrarse, a la incorporación, fusión, agregación, unificación, reunión, mezcla, combinación, adaptación, socialización y adhesión. A su vez, la palabra emancipación es relativa a lo que emancipa o libera de la servidumbre, dependencia, esclavitud o otro tipo de yugo o opresión. Este vocablo apunta a la construcción o recuperación de la autonomía, libertad o potestad.

A partir de ello, consideramos la integración latinoamericana como un proyecto entre pueblos de la región donde se comparten algunos objetivos fundamentales, como la paz, el desarrollo económico y la distribución justa de las riquezas, la potenciación geopolítica de Latinoamérica y la realización plena del Estado Social de Derecho. Trátase de una integración que debe realizarse entre los Estados y entre los pueblos.

Antes de referirnos al concepto de Integración Latinoamericana Emancipadora, las autoras reflexionan sobre la situación de opresión,

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. Terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como aos seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões (Freire, 1996, p. 19).

Para Freire (1987, p. 6)

la emancipación es la conciencia del oprimido de su situación de opresión, ya que sólo es posible transformar un hecho o un estado de algo a través de la conciencia de la situación que la estructura dominante engendra. Y esto, en el contexto latinoamericano, es expresado por Freire de la siguiente forma: Lo que hacemos lo tenemos que hacer clara y lúcidamente en relación con el destino de América Latina. América Latina no será rehabilitada sino por nosotros mismos, peleando por nuestras independencias, por nuestra afirmación, por la seguridad de ser nosotros, por nuestra coherencia con nuestro pasado, transformando el presente para poder crear e inventar un futuro mejor.

Considerando los conceptos anteriores podemos reflexionar sobre lo que puede significar la integración latinoamericana emancipadora, que Freire indica como “ser nosotros”, sin que esto constituya un concepto acabado o único. En tal sentido, integración latinoamericana emancipadora es la libertad y autonomía de los pueblos de Latinoamérica de decidir su propio destino político-ideológico sobre la base de la paz, la coexistencia pacífica, la solidaridad, el desarrollo económico y la integración e interdependencia entre los estados y pueblos a partir del respeto a la identidad y diversidad existente. Esta visión coincide con las aspiraciones de nuestro objeto de estudio, la UNILA, que, de acuerdo con Tallei (2020, p. 71),

La UNILA alcanzará su misión internacionalista al ancorar sus propuestas teniendo en cuenta las tres dimensiones de la misión universitaria: interculturalidad, bilingüismo e interdisciplinariedad, hacia el camino de una pedagogía de frontera o sentipensante para América Latina y el Caribe, esto significa que quiebre los moldes de la modernidad y se proponga construir pensamientos desde el margen hacia el centro.

Significamos además la siguiente frase de Fals Borda (1968, p. 15): “La vía propia de acción, ciencia y cultura, incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria”. El autor afirma que,

Si los latinoamericanos – tan sufridos en la perplejidad como yo mismo lo estoy hoy – queremos saber lo que realmente somos y a dónde vamos, probablemente deberíamos continuar preparando a ciencia y paciencia y con todos nuestros recursos aquella estrategia y acción decisivas que prometen construir en nuestro medio una nueva y mejor sociedad (Fals Borda, 2009, p. 419).

Si estas reflexiones conceptuales las concretamos y adecuamos al contexto de la UNILA, las autoras consideran que: *Integración latinoamericana emancipadora* es la libertad y autonomía de la universidad que toma en cuenta las necesidades y demandas de su comunidad para hacer cumplir su misión y visión en función del desarrollo y conquista de sus metas en interdependencia con otras instituciones, organismos y organizaciones del territorio con la debida responsabilidad social universitaria.

2. El pensamiento de Freire en la formación de profesores

Freire es sumamente relevante para la formación de profesores. En algunos de sus escritos (1970; 1993; 1996; 2005; 2006; 2013), podemos encontrar varias orientaciones y resultados de experiencias sobre la temática. Es decir, la importancia de que la formación de profesores se base en la praxis. La praxis se puede definir como acción reflejada. Ocurre la acción, luego viene la reflexión y finalmente una nueva acción resultante de la reflexión. Es decir, para llegar a ser docente es imprescindible este movimiento de reflexión constante sobre las acciones pedagógicas, siempre con vistas a mejorarlas. En otras palabras, se trata del despliegue de una praxis que desemboque en una teoría y práctica transformadora.

Según Freire (1993), a un educador progresista se le exigen nueve comportamientos que son fundamentales para la práctica docente: humildad, bondad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión, parsimonia verbal, alegría de vivir, conflicto y, finalmente, fundamento y formación científica. Para nuestro autor la formación constante del profesional es fundamental porque, “Não posso estar seguro do que faço, se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que eu faço, de porque faço, para que faço” (Freire, 1993, p. 61).

La enseñanza se construye como un proceso de formación continua, y no sólo formal, sino también desde las propias experiencias vividas en el ámbito de la praxis pedagógica, sin perder de vista la importancia fundamental de la reflexión entre teoría y práctica, porque, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (Freire, 1993, p. 28).

El educador/a en formación debe ser consciente de que se forma como un sujeto de producción de saber y de aprendizaje para luego enseñar y continuar aprendiendo; por lo tanto, debe construirse como sujeto crítico y transformador de su propio aprendizaje. En esta línea, Freire (1996, p. 25) afirma que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

El futuro sujeto en formación como sujeto histórico y latinoamericano precisa comprender el mundo y el contexto en el que vive, aplicar los conocimientos científicos en función de la realidad y práctica que actúa para poder influir en la transformación social necesaria.

Para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o ‘saber de experiência feito’ que os educandos trazem para a escola. A sabedoria

desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato (Freire, 2006, p. 30).

El diálogo, concepto central en la teoría de Freire, posibilita el establecimiento de comunicación, respeto y reconocimiento de los diferentes saberes construidos, histórica y socialmente. Sólo el diálogo horizontal es verdaderamente capaz de comunicar.

No es posible concebir un futuro educador/profesor formándose en un contexto universitario de integración latinoamericana sin que él sea capaz de dialogar con sus pares, formadores, comunidades y realidades del contexto en el que se inserta.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade, a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele (Freire, 1996, p. 113).

El ejercicio del diálogo debe construirse en la práctica del educador emancipador, en un ejercicio de respeto al conocimiento y lectura del mundo del sujeto. Dialogar con el educador o educadora no es sólo dejarle hablar, sino propiciar los medios y espacios para constituirse como interlocutor del estudiante, que problematiza, cuestiona, reflexiona y, juntos, construye y transforma. El diálogo requiere escucha y respeto por los demás, ejerciendo la alteridad.

Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2005, p. 97).

La toma de conciencia, que es un objetivo importante de la propuesta de Freire, sólo se da a través del diálogo, de la problematización. El educador o educadora debe provocar en los/as estudiantes las reflexiones necesarias para una lectura crítica del mundo y de su propia condición, asumiendo ambos la responsabilidad social y política de la transformación social.

2.1. Perspectiva emancipadora freireana

Según Althusser (1998), las escuelas y otras instituciones están en el marco de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Los AIE son los mecanismos responsables por transmitir y reproducir la ideología del Estado y los intereses político-ideológicos de la clase dominante.

En el caso de Latinoamérica en general, y Brasil en particular, donde priman las políticas y los intereses neoliberales, la educación se convierte en un instrumento de mercado y es fundamentalmente una educación “bancaria” para mantener las relaciones de poder entre las distintas estructuras sociales: “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (Freire, 2005, p. 143). En tal sentido, ser educadora desde la perspectiva freireana implica:

Estou convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico (Freire; Shor, 1986, p. 65).

Para Freire y Shor (1986), el currículo tradicionalista tiene como objetivo que el profesorado y estudiantado simplemente describa la sociedad y el mundo en que viven, pero de lo que se trata es de realizar la crítica consecuente para lograr la transformación social necesaria. Al respecto, expresan los autores: “os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isso impede uma análise política das forças que constroem os currículos” (Freire; Shor, 1986, p. 24). Vale decir, el currículo, en una visión progresista y emancipadora dialoga críticamente con la realidad para identificar el contexto histórico y político y luchar por su transformación.

Desde la perspectiva de Freire, radicalmente en oposición a la educación bancaria, se promueve una educación problematizadora, liberadora, una que coloque al sujeto en una posición de crítica a las desigualdades sociales y a cualquier tipo de discriminación u opresión, que a partir del conocimiento del contexto en que el sujeto vive sea capaz de transformarlo y se convierta en un sujeto histórico-transformador de su tiempo. En tal contexto, para Freire la práxis significa: “a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (Freire, 2005, p. 73), es, por lo tanto, la teoría del hacer, o sea, “ação e reflexão se dão simultaneamente” (Freire, 2005, p. 173).

El educando al comprender la realidad en que vive, se descubre como constructor de cultura, saberes y conocimientos. Lo mismo acontece con el educador/profesor en constante formación, es decir, al conocer a sus educandos y el mundo que los rodea, es preciso que se convierta también en constructor del conocimiento y problematizador permanente de la realidad socio-histórico-cultural existente, un eterno crítico e insatisfecho ante las desigualdades existentes. Esto permite que sean sujetos que pasan de una conciencia ingenua a una conciencia crítica de su realidad y por tanto en defensa de una educación emancipadora

en función de la transformación del mundo, o sea al decir de Freire (2006, p. 30): “numa prática educativa progressista, competente, também se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas”.

De esta manera, la práctica pedagógica del educador/profesor debe ser una reflexión constante de sus acciones, de la consecuente mirada crítica al currículo y consciente de que este se construye día a día y no entendido como el paquete acabado impuesto a educadores y educandos. Es decir el educador/ profesor consciente de la dimensión política del acto de educar.

Al respecto, Freire (2013), al hablar de la naturaleza política de la educación puntualiza que su fin es la emancipación humana, la reinención del poder a partir del sueño de que es posible una nueva sociedad sin oprimidos ni opresores. Es en función de ello que promueve el desarrollo reflexivo y crítico de los hombres y mujeres en los procesos de liberación, construcción y constitución de sus realidades sociales cotidianas. Por lo que se promueve la acción transformadora de los cambios sociales.

De ahí que: ¿cuál es el papel de los docentes en la formación de la conciencia en las nuevas generaciones?; ¿cómo se contribuye a esa educación emancipadora y descolonizada?; ¿cómo se forman sujetos críticos, dispuestos a transformar la realidad imperante? (González; Soares, 2020). Pues para alcanzar tales propósitos es necesario evitar o erradicar los síntomas de la educación bancaria. Por lo que también desde la Educación Popular (EP) como concepción político-pedagógica, se defienden postulados y principios revelados en el pensamiento y la obra freireana a saber: necesidad de promover una concepción humanista del mundo, en la que los seres humanos sean sujetos protagonistas de la historia, y no meros objetos.

En la búsqueda conceptual de la EP como concepción educacional, confluyen diversas contribuciones y corrientes teóricas. Está apoyada en una filosofía de la praxis educacional entendida como un proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador, que se constituye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Además se opone, critica la cultura de la dominación y promueve prácticas emancipadoras en las relaciones de poder en cualquier espacio. Es una pedagogía de la pregunta que requiere que los educadores y educandos que participan partan de una realidad cognoscente para y desde ella, poder transformarla. Es una práctica educativa que

reconoce lo que educandos y educadores saben sobre determinado tema para construir y generar nuevos saberes (González; Soares, 2020).

Significamos algunas expresiones de participantes de un curso para la educación antirracista desde la perspectiva de Freire y la EP:

la educación popular y los temas que vamos a discutir aquí creo que son imprescindibles para la enseñanza nuestra, creo que mientras no incorporamos estas formas de hacer a la enseñanza, estamos en deuda. (...) en ocasiones “se aprecia que la metodología de la educación popular es más empírica que académica, sin embargo, eso no es así” [...] a veces “la academia, con ese *academicismo* del que hablamos, ha subestimado los saberes cotidianos que hacen que la gente crezca” [...] “Lo ideal sería que todos los saberes y todas las prácticas tuvieran en cuenta a todos los saberes y todas las prácticas [...] Yo prefiero pensar incluso en la mala academia, que sigue reproduciendo estos métodos y técnicas [...] *tradicionales*”.

La experiencia de discutir desde lo popular y descolonizador se ilustra en las siguientes palabras: “Este espacio me ayuda a pensar en esa posibilidad de seguir descolonizando esa mente, creo que hay que seguir trabajando y dar a las personas todos estos fundamentos teóricos para continuar descolonizándonos” (Pons *et al.*, 2023, p. 10, 16, 17).

Se destaca la comunicación horizontal en el proceso de aprendizaje: que se expresa en la superación de la contradicción entre educadores y educandos, sin que por ello se diluya el rol del educador, que sin duda tiene un saber científico que aportar y dispone de un arsenal metodológico para facilitar el proceso de conocimiento.

En tal sentido, insiste en que la verdadera educación es la que permite concientizar al educando sobre las contradicciones del mundo humano. Estas contradicciones, una vez concientizadas, inquietan al educando a reflexionar y accionar para la transformación de la realidad (Freire, 1970).

Los presupuestos teóricos anteriores se constituyen en base para continuar impregnando a los procesos formativos de una perspectiva diferente, que como proceso pedagógico permite la construcción de una comunidad de aprendizaje, que no se limita al qué y el cómo del proceso educativo sino también el a quién y para qué, de manera que los que participan se conviertan en sujetos críticos del proceso de formación y conscientes de la necesidad de transformar prácticas sociales excluyentes y discriminatorias en unas cada vez más democráticas y descolonizadoras.

3. Visiones de formadoras de profesores sobre la presencia de Freire en la UNILA

Antes de comentar las visiones de las autoras de este artículo, que son formadoras de profesores/as en la UNILA, es importante describir brevemente algunas características de esta institución.

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana está ubicada en la triple frontera, en la ciudad de Foz do Iguazu, limitando con Puerto Iguazú, en Argentina. Ciudad del Este, en Paraguay. Universidad con más de 10 años de funcionamiento, con 29 carreras en la graduación, cursos de postgrado en diferentes áreas y acciones investigativas y extensionistas con resultados muy satisfactorios.

La misión institucional de UNILA es formar personas dispuestas a trabajar por la integración de América Latina y el Caribe. Para ello, la universidad recibe estudiantes de diferentes nacionalidades, entre ellas Uruguay, Cuba, Haití, Argentina, Chile, Paraguay, Bolivia, Colombia y Venezuela. Además, la universidad da la bienvenida a estudiantes indígenas a través de un proceso de selección específico (UNILA, 2023). Reconocemos, por tanto, que la Universidad Federal de Integración Latinoamericana tiene una gran diversidad cultural y étnica. De hecho:

A missão da UNILA é a de contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico (Comissão de Implantação, 2009, p. 9).

La misión de esta casa de estudios es esencialmente integracionista. Y esto se ve reflejado en la matrícula de los y las estudiantes y en el cuerpo docente, compuesto por personas con nacionalidades de distintos países de América Latina. Tiene entre sus pilares el bilingüismo (portugués-español) y la matriz curricular de todos los cursos comparte el denominado Ciclo Común de Estudios, espacio que pone énfasis en la adquisición crítica de saberes históricos y prácticas culturales de la región latinoamericana. Todo aquello contribuye al cumplimiento de la misión de la UNILA.

La experiencia de las autoras de este artículo, en las salas de clases y otros ambientes, confirma que la UNILA se caracteriza por una gran diversidad estudiantil donde existen varios orígenes geográficos, culturales, étnico-raciales, estudiantes con discapacidad, creencias religiosas, orientación sexual, lingüística, entre otras. Todo lo cual demuestra una educación en términos generales inclusiva (vista en su significado general como educación para todos/as). Esto constituye una experiencia riquísima en términos culturales y de aprendizajes constantes.

Sin embargo, en el campo de la integración, existen algunos problemas. Por ejemplo, aunque en estos momentos de reconstrucción de la educación nacional se dan pasos para finalizar el edificio propio de la UNILA, el Campus Arandu (proyectado por Oscar Niemeyer), actualmente existen tres campus universitarios, Campus de Integración (CI), localizado en Avenida Tancredo Neves, el único campus propio de la UNILA, además de dos edificios alquilados para la realización de la docencia y otras actividades, esto son el Campus de Jardim Universitario (JU) localizado en Av. Tarquínio Joslin dos Santos, y el Campus Parque Tecnológico de Itaipú (PTI). Este último de difícil acceso, puesto que está localizado dentro de la Usina Hidrelétrica de Itaipú Binacional con extrema seguridad. Allí se encuentra el único restaurante universitario y no posee muchos espacios para la vida institucional universitaria.

A pesar de que docentes, estudiantes y trabajadores en general tratan de aprovechar los espacios de trabajo alquilados y en el desarrollo de la vida universitaria, no siempre es posible por la dispersión física de los campus. Por otra parte, los estudiantes, en el que un porcentaje de ellos son internacionales y otro compuesto por brasileños (migrantes internos y externos de la ciudad de Foz do Iguaçu), necesitan trabajar para poder sustentarse, independientemente de los auxilios que ofrece la universidad a través de programas de ayuda, residencia y becas de estudio. Esto obliga a que gran parte del alumnado (que asisten a jornadas de clases matutinas, vespertinas, nocturnas o integrales), en el tiempo en que no frecuenta la universidad realice labores para su manutención económica.

Lo anterior limita en gran medida la participación activa y sistemática en la vida institucional de esa gran comunidad de aprendizaje. Limita también la necesidad de compartir e integrarse, desde una visión dialógica (tal y como lo promueven las comunidades de aprendizaje), de manera más efectiva. Y este tipo de interacción enriquece la integración latinoamericana y caribeña de acuerdo a la misión de la UNILA.

Otro problema es que, una vez graduados, los diplomas obtenidos por el estudiantado internacional no son reconocidos en todos los Estados de la región. Por lo que si quieren retornar a sus países, tienen que someterlos a un proceso de reconocimiento y de revalidación que, por cierto, son bastante complejos y, si hay una tardanza, comprometen el inicio de la vida profesional.

Las formadoras y formadores de profesores(as) que se desempeñan en el área de educación imparten clases en los diversos cursos pedagógicos: Filosofía, Geografía,

Matemática, Historia, Letras, Química y Ciencias de la Naturaleza. Entre estos profesionales existen varias impresiones que con la observación y conversaciones informales con algunos estudiantes se han corroborado, entre ellas: es notable el aislamiento entre los estudiantes y los grupos, falta de amistades e individualidad reforzada, no cooperación en el interior de los grupos. Individualismo demostrado en algunos estudiantes a la hora de realizar tareas conjuntas por falta de afinidad o sencillamente porque no quieren unirse en los aprendizajes mutuos. Se sienten más confortables trabajando solos. Cuando se problematiza alguna temática a través de preguntas, resulta difícil que los estudiantes participen de forma consciente y crítica ante la realidad que viven, demostrando cierta tendencia a resistir a la educación emancipadora y acostumbrados con la educación bancaria. Además, son pocas las acciones interdisciplinarias que colaboran en el acercamiento entre estudiantes, grupos y profesores.

Destacamos el esfuerzo e impulso a las actividades extensionistas desde diferentes áreas y perspectivas que hacen una mayor visibilidad de la comunidad universitaria en el territorio. Consideramos que las actividades festivas y recreativas que unen las diferentes comunidades y grupos pudieran ser más promovidas y sistematizadas, a partir de la dispersión existente en los diferentes campus universitarios.

En tal sentido cuestionamos lo siguiente: ¿Con las limitaciones y dificultades mencionadas, existe una real integración latinoamericana en la comunidad universitaria?; ¿Con quiénes resolver esos asuntos de burocracia administrativa?; ¿Cómo los y las docentes y estudiantes pueden continuar contribuyendo con esa integración latinoamericana que precisa la UNILA?

En diálogo con el pensamiento de Freire y su presencia en una universidad de integración latinoamericana también nos preguntamos: ¿Cómo se homenajeó a Freire en su 103 aniversario, en la UNILA?; ¿Cómo fue recordado por la comunidad universitaria?; ¿Cuántos grupos de investigación existen en la UNILA para estudiar, (re)vivir y (re)inventar el pensamiento y práctica pedagógica del patrono de la educación brasileña y cuyo nombre es celebrado en casi la mayoría de los países de Latinoamérica?

Se ha constatado que estudiantes de algunos cursos no conocen a Freire; mientras que otros, habiéndolo estudiado, tienen una versión distorsionada y opuesta a su visión y aporte a la educación. Aunque es correcto señalar que no pocos declaran que han estudiado a fondo a Freire en algunas disciplinas específicas de formación pedagógica. La situación nos lleva a

pensar, ¿cuál es el papel de los profesores formadores ante el desconocimiento acerca de Paulo Freire? Ante ello, consideramos importante las reflexiones anteriores sobre la presencia del pensamiento y práctica de Freire en la propia comunidad de aprendizaje universitaria de la UNILA, las cuales pueden ser objeto de otras investigaciones que profundicen al respecto.

Es probable que el poco conocimiento que se tiene de Freire en UNILA, con relación a las carreras de formación del profesorado, se deba a que en los proyectos pedagógicos la presencia de Freire es relativamente limitada o simplemente no existe. El siguiente cuadro ofrece un panorama:

Cuadro 1 – Presencia de obras de Freire en las carreras de formación del profesorado

Curso de formación del profesorado	Cantidad de obras de Freire	Disciplinas con textos de Freire en la bibliografía
QUÍMICA	0	0
MATEMÁTICA	1	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA	3	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA III ——— ESTÁGIO OBRIGATÓRIO III
CIÊNCIAS DA NATUREZA	0	0
LETRAS – PORTUGUÊS/ESPAÑHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	2	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I – ESPAÑHOL E PORTUGUÊS
FILOSOFÍA	4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL FILOSOFIA LATINO-AMERICANA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
GEOGRAFÍA	3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I ÁFRICA CONTEMPORÂNEA: COLONIZAÇÃO, INDEPENDÊNCIA E RESISTÊNCIA À MODERNIDADE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, el panorama de la presencia bibliográfica de Freire en las carreras pedagógicas del grado es distinto al postgrado. La Maestría Profesional en Educación, tanto en la fundamentación de su proyecto pedagógico como en la bibliografía de varias disciplinas, considera como elemento importante la lectura de Freire. El siguiente cuadro demuestra aquello:

Quadro 2 – Presencia de obras de Freire en la Maestría en Educación

Obras de Freire	Disciplina
1	ESCOLAS, CURRÍCULOS E FRONTEIRAS.
4	EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA: HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO.
3	EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: ABORDAGENS HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS.
1	TEORIA E METODOLOGIAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, VALORES E CIDADANIA.
1	INTERFACES EDUCAÇÃO, ARTES E LITERATURA
1	INTERDISCIPLINARIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA
1	PEDAGOGIA DE PROJETOS

Fuente: elaboración propia

También es posible observar obras de Paulo Freire en cursos distintos a los de formación pedagógica, como Antropología e Historia. Asimismo, en algunos cursos Freire aparece como referencia utilizada para la fundamentación del Proyecto Político Pedagógico, como ocurre en Medicina, donde es utilizado en lo que se refiere a problematizar la enseñanza, la práctica y la investigación.

En síntesis, si bien existe conocimiento de la obra de Freire en las distintas carreras de la UNILA, no es suficiente como para señalar que la propuesta político-pedagógica del Patrono de la Educación Brasileña es constantemente indicada como principio que colabora en la misión y vocación de la universidad, así como en la praxis académica cotidiana.

3.1. Prácticas formativas universitarias emancipadoras desde una perspectiva freireana

Se han tenido en cuenta resultados de experiencias emprendidas y pesquisas realizadas por las autoras cuando se ilustran ejemplos de prácticas universitarias emancipadoras desde la perspectiva de la EP en cursos de graduación y postgraduación.

Los resultados de dicha experiencia contribuyen a develar en el contexto educativo universitario relaciones de poder y comportamientos que reproducen de manera natural el pensamiento colonizador, indican cuánto es posible avanzar en el diálogo entre los saberes académicos y populares y, se advierte la necesidad de continuar perfeccionando los procesos universitarios en áreas de lograr la formación de sujetos cada vez más comprometidos con la descolonización educativa y la transformación social.

En tal sentido, la impartición de diferentes disciplinas en el área de educación en contexto de la UNILA se ha construido sobre los principios de la dialéctica, partir de la práctica, teorizar desde la práctica y retornar a la práctica transformada.

Para ello, se inician las aulas en cada turma con la presentación recíproca entre estudiantes y profesor, sobre la base de la afectividad y humildad. Se realiza una breve caracterización de los estudiantes atendiendo a indicadores tales como: nombre, curso de formación, lugar de origen geográfico, lengua que habla y si ha realizado o realiza alguna práctica pedagógica en la escuela. Luego se levantan las expectativas y se acuerdan los objetivos a ser cumplidos durante el transcurso de la disciplina. Se acuerda el plan de enseñanza en el que se integran objetivos, tópicos, materiales didácticos y metodología a emplear y, evaluaciones a realizar. Con todo lo cual se llega a un acuerdo para cumplir el plan del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas como un contrato pedagógico en el que intervienen estudiantes y profesor.

Las dinámicas de las clases transcurren de forma dialógica y participativa a partir de la problematización del tema objeto de estudio y con el apoyo de materiales didácticos seleccionados y estudiados previamente como, artículos de revistas, capítulos de libros, materiales audiovisuales y relatos de experiencias. Todo se articula y conversa con la realidad del contexto actual nacional, estatal y local en el país, también dialoga con la trayectoria escolar que han vivido los estudiantes o sus familiares, amigos o conocidos y con experiencias tenidas en escuelas donde han laborado o labora. De manera que esto contribuya a la actualización y concreción de los contenidos estudiados, también con la intención de vincular el hecho educativo con el hecho social.

La metodología que se emplea, parte de la identificación y reconocimiento de los saberes de los estudiantes a partir de su origen sociocultural, procedencia geográfica y conocimiento del tema a debatir. Se realizan debates a nivel de equipos conformados previamente o de la participación individual, privilegiando y promoviendo el trabajo en grupos. Se insiste en no reproducir el contenido de los materiales orientados y estudiados, si no, conversar y reinventarse de acuerdo a la realidad actual.

Se realizan actividades de análisis, debates y evaluaciones que incluyen visitas a escuelas de la localidad, experimentos con niños/as y adolescentes, dinámicas grupales con adolescentes de enseñanza media, encuentros interdisciplinarios entre estudiantes de diferente disciplinas y cursos, entrevista a docentes de la universidad o escuelas del área de formación

del estudiante, entre otras. Todo esto es con el objetivo de debatir y realizar las críticas consecuentes para ofrecer argumentos reales y dialogar con los contenidos de las disciplinas.

Las evaluaciones transcurren durante todo el curso de las disciplinas de forma sistemática y algunas de ellas se orientan en actividades que deben concretarse a través de propuestas didácticas e inclusivas para demostrar cómo llevar a la práctica la teoría estudiada y debatida.

Al finalizar cada disciplina, se realiza una evaluación colectiva e individual por estudiantes y profesoras, con el propósito de ver los aspectos positivos, negativos e interesantes, los aspectos a rediseñar y mejorar así como redactar un texto sobre la relevancia de la disciplina para la formación de los futuros educadores/profesores.

Consideraciones Finales

Los conceptos abordados y recreados constituyen un pretexto de las autoras para analizar desde la perspectiva de Freire la necesidad de reinventar su pensamiento y ponerlo en debate y diálogo en las comunidades de aprendizaje universitarias, en particular en los cursos donde se forman profesores en Brasil, como la UNILA.

Las autoras consideran que el conocimiento del pensamiento y la práctica pedagógica de Freire continúa siendo un asunto que presenta lagunas y carencias teóricas, metodológicas y prácticas que se requieren continuar estudiando, máxime si de formación de profesores se trata.

Se aporta el concepto construido por las autoras sobre integración latinoamericana emancipadora, con la intención de dar una idea que pudiera ayudar a orientar y cumplir la misión y objetivos de la universidad que constituye el objeto de nuestro estudio, sin que esto signifique una idea acabada y única desde este tipo de universidad.

Las prácticas formativas ejemplificadas, a partir de la experiencia de las autoras en la formación de profesores, constituyen una vía que puede contribuir a la concreción del concepto propuesto y por ende a la misión, objetivos y metas no solo de la UNILA, sino también de otras universidades con propósitos similares.

Para promover una educación emancipadora y liberadora es necesario realizar varias acciones para promover comunidades de aprendizaje. Desde la docencia: identificar, reconocer y respetar los saberes culturales de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; respetar e integrar la diversidad cultural existente en la sala de aula;

conformación de subgrupos estudiantiles en los grupos; orientar y realizar trabajos en equipos que permitan la unión y socialización entre estudiantes.

En vínculo con la comunidad local se propone la realización de actividades con instituciones educativas de la ciudad que integre acciones de pesquisa, docencia y extensión; acciones interdisciplinarias que permitan la articulación entre los estudiantes y la interlocución entre disciplinas, aprendizajes mutuos e integrados; divulgación y promoción de las acciones que realizan organizaciones y grupos existentes en la UNILA; interlocución y articulación de la universidad entre asociaciones y organizaciones no gubernamentales existentes que permitan el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo (muchas de estas a las que los estudiantes pertenecen).

En cuanto a las actividades de extensión, pesquisa y acciones de posgraduación las docentes formadoras proponen: promover cursos que involucre a docentes, técnicos, estudiantes y trabajadores en general que desde la perspectiva de la Educación Popular permitan una comunidad de aprendizaje con enfoque horizontal, de respeto a la diversidad existente en todos los sentidos (lingüística, étnico-racial, género, orientación sexual, origen sociocultural, religiosa, tipos de deficiencias, etc.) y que genere prácticas educativas universitarias emancipadoras; promover cursos sobre el Diseño Universal de Aprendizaje que involucre a toda la comunidad universitaria para lograr cada vez más una educación verdaderamente inclusiva; promover proyectos que tengan como objetivo la integración latinoamericana emancipadora como parte de la misión de la UNILA. Estas acciones se realizan con el ánimo de complementar y debatir ausencias existentes en la práctica formativa universitaria y que pudieran ser analizadas para su posible aplicación.

Bibliografía

ACTUACIONES educativas de éxito. *In*: Comunidades de Aprendizaje, 2023. Disponible en: https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito. Acceso en: 3 out. 2024.

AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL TIC NA EDUCAÇÃO CHALLENGES, 2., 2001. **Atas** [...]. Minho: Centro de Competência Nónio XXI, 2001. p. 427-432.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

COMISSÃO de implantação da Universidade Federal de Integração Latino-Americana. **A UNILA em construção**: um projeto universitário para América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

COMUNIDADES de aprendizaje: exemplos. *In*: Universidade europeia, 2023. Disponible en: <https://universidadeuropea.com/blog/comunidades-de-aprendizaje-ejemplos/#que-son-las-comunidades-de-aprendizaje>. Acceso em: 3 out. 2024.

CROSS, K. Patricia. Why Learning Communities? Why Now? **About Campus**, v. 3, n. 3, 1998. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/108648229800300303>. Acceso em: 3 out. 2024.

FALS BORDA, Orlando. **Las revoluciones inconclusas en América Latina**: 1809-1968. México: Siglo XXI, 1968.

FALS BORDA, Orlando. Revoluciones inconclusas en América Latina: 1809-1968. *In*: MONCAYO, V. M. (org.). **Orlando Fals Borda**: Una sociología sentipensante para a América Latina. Antología y presentación por Victor Manoel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009. p. 385-418.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire em Bolívia. **Fé y Pueblo**: Revista Ecumenica de Reflexión Teológica, La Paz, ano IV, n. 16-17, 1987.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: constructor de sueños. En: ALEJANDRO, Martha. et al. **Concepción y metodología de la Educación Popular. Selección de lecturas**. Tomo I. La Habana: Caminos, 2013. p. 243-250.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONZÁLEZ, María Victoria; SOARES, Leôncio. Contribuciones de la Educación Popular al pensamiento descolonizador: Prácticas pedagógicas en Cuba y Brasil. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 670-695, abr./jun. 2020. Disponible en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26357>. Acceso: 16 jan. 2023.

PONS, Maikel *et al.* Educación para las relaciones étnico-raciales en clave popular: Cimarroneando “a lo cubano”. **Caderno de Educação**, n. 67, e023055, 2023. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2571>.

TALLEI, Jorgelina. La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): una propuesta de universidad sentipensante para la América Latina y el Caribe. **REGIT**, Fatec-Itaquaquecetuba, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 63-73, jul./dez. 2020.

UNILA. **Dados da atuação no território e na integração**: indicadores UNILA – 2023. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/secom/arquivos/RelatorioUNILAemdestaqueano2023.pdf>. Acesso em 3 out. 2024.