

Paulo Freire y su apuesta por la *formación*

Paulo Freire
and his Commitment to
Formation

Paulo Freire
e o seu compromisso
com a formação

Alcira Aguilera-Morales* 



Para citar este artículo

Aguilera-Morales, A. (2024). Paulo Freire y su apuesta por la formación. *Folios*, (60), 168-181. <https://doi.org/10.17227/folios.60-16030>

Artículo recibido
24 • 01 • 2022

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Doctora en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Profesora titular, Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: aamorales@pedagogica.edu.co

Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación de corte cualitativo-documental en la que se indaga sobre los aportes de Paulo Freire a la concepción de la formación. Esto se realiza a través de la revisión de referencias, sentidos y conceptos con los que el educador brasileño define la formación en términos educativos. En este análisis se encontraron varias comprensiones sobre la formación, a saber: se refiere a un proceso de humanización, diferente al que se inscribe en las comprensiones pedagógicas tradicionales, al asociarlo con la edificación de un proyecto social que hace posible la realización humana digna y justa; la formación entendida como un proceso de transformación social que no se restringe al trabajo sobre uno mismo, dado que exige el trabajo colectivo, implicado en los proyectos de transformación social; y la relación formar-deformar, como una diada que ayuda a explicar lo que no es la formación para Freire. A modo de conclusiones, se presentan los legados formativos en la voz de experiencias educativas de nuestra América.

Palabras clave

formación; Educación Popular; humanización; transformación social

Abstract

This article is the result of a qualitative-documentary research, in which some works by Paulo Freire were investigated for their contributions to the conception of *formation*. This is done from the review of the references, the meanings, the concepts with which the Brazilian educator defines formation in educational terms. In this analysis, several understandings of formation were found, namely: It refers to a process of humanization, different from the one inscribed in traditional pedagogical understandings, by associating it with the construction of a social project that makes possible the dignified human realization and fair; formation understood as a process of social transformation that is not restricted to work on oneself, since it requires collective work, involved in projects of social transformation; and, the form-deform relationship, as a dyad that helps to explain that it is not formation in Freire. As conclusions, the formative legacies are presented in the voice of educational experiences of our America.

Keywords

formation; Popular Education; humanization; social transformation

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativo-documental, na qual algumas obras de Paulo Freire foram investigadas por suas contribuições para a concepção de *formação*. Isso é feito a partir da revisão das referências, dos significados, dos conceitos com os quais o educador brasileiro define a formação em termos educacionais. Nesta análise, foram encontrados vários entendimentos de formação, a saber: Refere-se a um processo de humanização, diferente daquele inscrito nas compreensões pedagógicas tradicionais, associando-o à construção de um projeto social que possibilite a realização humana digna e justa; a formação entendida como um processo de transformação social que não se restringe ao trabalho sobre si mesmo, pois requer um trabalho coletivo, envolvido em projetos de transformação social; e, a relação forma-deformidade, como uma díade que ajuda a explicar que não é formação em Freire. Como conclusões, os legados formativos são apresentados na voz das experiências educativas de nossa América.

Palabras-chave

formação; Educação Popular; humanização; transformação social

Introducción

En las discusiones que vienen posicionando la tradición pedagógica latinoamericana a través del rastreo histórico de sus prácticas, principales precursores y conceptos educativos, se ha mostrado interés en revisar en el pensamiento de Freire el lugar que se le da al concepto de la *formación*. Resulta llamativo que este concepto pedagógico no aparezca en las definiciones de uno de los diccionarios más contemporáneos de Paulo Freire (Streck *et al.*, 2015). En dicho diccionario, al igual que en gran parte del legado de Freire, se suele aludir a la formación docente y no al término pedagógico en sí.

Así, la palabra *semilla* que guía este análisis es *formación*, y con ella se exploran las combinaciones que podemos encontrar en relación con nuestra labor pedagógica: formar, formó, asociadas a la tarea de dar forma a algo, a alguien, a sí mismo. En esta revisión sobre el sentido y el contenido de la *formación* como elemento constitutivo de una pedagogía política, el autor la inscribe en una perspectiva educativa que contribuye a la liberación de los pueblos. Freire sostuvo que la educación no es la práctica reveladora que transformará el mundo por sí misma, pero no hay posibilidades de lograrlo sin ella (Freire, 1996; 1970).

En esta mirada educativa, no se educa con el único propósito de adquirir conocimientos útiles para el mañana, ni se prepara exclusivamente para la promoción a la educación secundaria, media o el ingreso a la universidad. Es una educación para lo que está ocurriendo, para la vida misma que se desarrolla en una temporalidad y espacialidad concretas (Freire, 2009). La visión teleológica de la escuela y la educación bancaria, destinadas a formar para el futuro, es cuestionada por una propuesta formativa que se centra en lo que se puede empezar a conocer y transformar en el presente.

Esto no implica que se eduque desde una visión presentista de la sociedad, sino que se educa para el análisis de las condiciones de vida que se están experimentando, lo que implica conocer el pasado, el presente en el que se vive y el futuro que se vislumbra a partir de ello.

En el acto de discernir por qué existe y no solo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana. (Freire, 2009, pp. 29-30)

Desde esta perspectiva, acercarse a lo que Paulo Freire denomina como *formación* ha sido todo un desafío, al intentar comprenderlo dentro de la dimensión histórica de su obra. Explorar a qué se refiere por formación, qué características la definen y cómo estas cobran vida en experiencias educativas latinoamericanas, narradas por los propios sujetos, permite, a través de una relectura de gran parte de su obra, identificar tres aspectos comprensivos.¹

En primer lugar, la formación se entiende como un acto de humanización, expresado en una idea que parte de decodificar la cultura, la inhumanidad y la injusticia que se experimentan en las realidades latinoamericanas actuales. En segundo lugar, hablar de formación es hablar de transformación en el ámbito subjetivo, en la constitución de los sujetos sociales “en beneficio de los reales sujetos de toda acción educativa, los hombres que trabajan para su propia realización humana” (Freire, 1984, p. 14). En tercer lugar, se aborda la diada formar-deformar, mediante la cual se propone una lectura preliminar de la formación y sus sentidos en los proyectos de liberación de los pueblos.

Formación como humanización

La pregunta pedagógica y política sobre el sentido de la *formación* de los seres humanos invita a reflexionar sobre la relación entre formar y humanizar. La capacidad de formarse es una condición para que la humanización ocurra. Se refiere al proceso en el cual, dadas las condiciones de vulnerabilidad,

¹ Este artículo es un producto parcial del proyecto de investigación “Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: Tres propuestas de formación en educación comunitaria”, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de este proyecto, se propuso analizar, bajo la responsabilidad de la autora, un concepto pedagógico fundamental como es el de la *formación*, utilizando los aportes de Paulo Freire como punto de partida.

carencia e incapacidad de supervivencia con las que nacen los seres humanos, se requiere de la formación para posibilitar su devenir como seres humanos (Runge y Garcés, 2011). Nos hacemos humanos al formarnos para acceder a la cultura y así poder sobrevivir. En este proceso de humanización, se educa bajo las concepciones o imágenes de hombres-mujeres que se busca llegar a ser, para ser capaces de vivir en sociedad, de incorporarse en la cultura y en las instituciones sociales en general.

En la perspectiva de Freire, la *formación* es un proceso que comienza fuera de la escuela, antes de la vida escolar, sin negar su importancia dentro de ella. Desde esta óptica, la formación como proceso de humanización no se limita a las necesidades educativas que permiten el ingreso a la cultura o a los procesos de socialización, ya que este ingreso está condicionado y afectado por la naturalización de las determinaciones sociales impuestas por los opresores. Por ello, formar como acto de humanización es un proceso continuo e inseparable de la educación misma, en el cual se reconoce la vocación ontológica de la humanización que Freire plantea desde la *Pedagogía del oprimido* (1970), como la posibilidad de “ser más”, una condición humana que exige libertad, autonomía y vivir sin oprimidos ni opresores. Esta postura implica un imperativo ético que compromete el proceso formativo con decisiones intencionadas, ya que “la formación humana implica opciones, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien” (Freire, 2001, p. 43). Por tanto, en la formación, las posiciones neutrales tienen un margen de acción mínimo.

No basta con adquirir los códigos que permiten acceder a la cultura; se requiere comprender lo inhumano para humanizarse, y esto se logra a través de la *formación*. Freire insiste, con total vigencia en la actualidad, en que lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo es la *formación* (Freire, 2005), una labor que indica que no hay formación si no es ética. Si la deshumanización se afirma al minimizar lo humano como *objeto* y se profundiza cuando se acepta ser objeto de decisiones de otros,

objeto de un lugar asignado desde fuera, humanizar entonces implica “naturalmente, subvertir y no ser más, para la conciencia opresora” (Freire, 1970, p. 54). La labor formativa, en este caso, para avanzar en la constitución del sujeto, requiere la comprensión de la deshumanización como una realidad histórica y ontológica.

¿Cómo se manifiesta la deshumanización en la propia vida y en la del pueblo? La clave para comprender esta deshumanización hoy en día se encuentra al revisar las promesas de progreso y desarrollo del capitalismo. En los análisis de Freire de mediados del siglo xx, esto se expresa de la siguiente manera:

Qué excelencia será esa que parece no ver a los niños panzones, devorados por los parásitos, a las mujeres desdentadas que a los 30 años parecen viejas encorvadas, a los hombres quebrados, la disminución del porte de poblaciones enteras. Cincuenta y dos por ciento de la población de Recife vive en favelas, víctima fácil de la intemperie, de las enfermedades que se abaten sin dificultad sobre los cuerpos debilitados. Qué excelencia será esa que viene sancionando el asesinato frío y cobarde de campesinos y campesinas sin tierra, porque luchan por el derecho a su palabra y a su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos. (Freire, 1996, pp. 111-112)

En este contexto, actualizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017), se observa que cerca de 2100 millones de personas (1 de cada 3) carecen de acceso a agua potable, y 4500 millones no disponen de saneamiento seguro, siendo las zonas rurales las más afectadas. Como consecuencia, aproximadamente 361 mil niños menores de cinco años mueren cada año a causa de enfermedades como la diarrea, y persiste la transmisión de enfermedades como el cólera, la hepatitis A, la disentería y la fiebre tifoidea.

¿Es verdaderamente humano este proyecto, que incluso en pleno siglo XXI mantiene su vigencia en nuestra América? ¿Es humano el hambre, la violencia, el analfabetismo, el exterminio de líderes

sociales, la explotación y la miseria de millones de seres humanos a manos de un modelo económico que beneficia a los opresores? Comprender la deshumanización implica una educación que forme la responsabilidad social y política, así como en capacidad de decisión de los pueblos frente a estos interrogantes.

Esta deshumanización está arraigada en el sistema colonial. Freire (2008; 2009) nos habla de un Brasil conformado por sociedades cerradas, es decir, autoritarias, antidemocráticas y coloniales. La crítica al colonialismo desde su incidencia en una economía del despojo, de la negación de las lenguas, las culturas e historias de pueblos aborígenes y africanos, se entiende como una política de deshumanización. Por lo tanto, esta deshumanización se manifiesta en prácticas esclavistas, racistas, sexistas y negadoras de la diferencia, que subyugan y silencian a los pueblos.

Al comprender la deshumanización que nos constituye “a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad —la de su humanización—”. (Freire, 1970, p. 24.). Así, al conocer la historia del despojo y la negación, hombres, mujeres, niños y jóvenes reconocen que la formación para humanizar parte del entendimiento de esta historia colonial, que niega nuestra América profunda, para así construir formas de vida anticoloniales, democráticas, solidarias y libres. En esta búsqueda de humanización se fortalece la construcción de futuros transformadores.

Si este mundo en el que vivimos es deshumanizador, formarnos para liberarnos, para no someternos a la manipulación, es el camino hacia la humanización. Formar en humanizar, como vía para poner fin a las opresiones, es avanzar hacia la utopía, la esperanza y el sueño.

Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos. El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre por eso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico,

político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1996, pp. 125-126)

La formación que desnaturaliza la deshumanización se compromete con el proceso de respetar la voz, de expresarse para recuperar la propia existencia. En palabras de Freire, “existir humanamente es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (1970, p. 100). Existir humanamente implica la acción, el trabajo, el expresar la propia palabra que transforma. Todo esto se conjuga para desmitificar el orden social injusto. Desde esta perspectiva pedagógica, la formación tiene la responsabilidad de comprender este modo de acumulación, entender a quién beneficia y contra quién actúa.

Por lo tanto, la formación profesional está vinculada a la formación política, ya que ambas contribuyen a la transformación social. En esta visión, no se niega la importancia de los conocimientos disciplinarios y técnicos profesionales, ni se reconocen antagonismos entre la formación ‘científica’ y la formación humanista. Ambas “deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre” (Freire, 1970, p. 204). Este proceso no difiere de la construcción de una vida digna y de una sociedad justa. Así, el compromiso formativo se manifiesta en la capacidad de desacomodamiento, para combinar la labor profesional con la labor transformadora.

Lo que quiero decir es lo siguiente: la formación plena del tornero no puede ser exclusivamente técnica ni exclusivamente política. Un tornero no será tornero si no sabe operar su torno; del mismo modo, el tornero eficiente no llega a hacerse ciudadano si no se entrega a la lucha por la ciudadanía, que incluye conocimientos críticos de nuestra presencia en el mundo de la producción y de la creación en general. Que abarca una sabiduría política. (Freire, 2008, p. 131)

Formar como humanizar implica participar en un proceso colectivo de restauración de la humanidad de los expoliados, excluidos, negados

y oprimidos, un proceso en el que “no puedo ser si los otros no son; sobre todo no puedo ser si prohíbo que los otros sean. Soy un ser humano” (Freire, 1997, p. 56). Ser humano implica reconocer y defender la humanidad de los demás, preservarla como se preserva la vida misma. Esa es la labor formativa.

Formación como transformación

Una de las principales referencias a la formación o *bildung* como concepto pedagógico fundamental se encuentra en el romanticismo alemán. Según Fabre (2011), en términos etimológicos, *bildung* significa imagen y, en ella, *bild*, modelo u imitación. En este rastreo, Fabre (2011) encuentra que la formación desde el medioevo aludía a una búsqueda o aventura del sujeto, desde una mirada metafísica que se refería al cultivo y desarrollo de la imagen de Dios en nosotros.

Según Fabre, esta perspectiva de la formación mantiene hoy en día su significado místico asociado al:

trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado. (Fabre, 2011, p. 216)

El concepto de *bildung* nos lleva a considerar al sujeto individual, que busca fuera de sí mismo para su perfeccionamiento. Por otro lado, desde la perspectiva freireana, podríamos decir que no existe formación sin la interacción con otros, sin el trabajo conjunto. Es decir, los individuos se forman tanto para sí mismos como para apoyar y potenciar a quienes forman parte del mismo territorio, del mundo compartido y de la historia vivida.

Según este análisis, es evidente que para Freire la formación se materializa en la transformación misma de los seres humanos, reconociendo su condición de inacabados, de sujetos no determinados, debido a su capacidad para generar nuevas condiciones de existencia. “Somos seres de transformación y no de adaptación”, nos dice Freire (1997, p. 26).

Por lo tanto, la formación se entiende como una elección y una opción frente a los determinismos,² el fatalismo o la idea de sujetos acabados. A través de la formación, el individuo se convierte en un agente de cambio y asume el riesgo desde el cual se vislumbran, crean y lanzan otros proyectos sociales, convocados por la justicia.

La formación como proceso de transformación requiere, entonces, una comprensión rigurosa de las condiciones culturales específicas, así como de los contextos en los que se inscribe cualquier proceso formativo, ya que, como bien señala Freire, “no siempre lo que es problema real para nosotros lo es para los campesinos, y viceversa” (1984, p. 101). Su potencial formativo radica precisamente en comprender la cultura, escuchar sus saberes, conocimientos, creencias e incluso sus aspiraciones en la transformación de las condiciones de existencia. Por lo tanto, el desafío formativo actual radica, entre otros aspectos, en:

saber cómo los grupos populares rurales, indígenas o no, saben. Cómo vienen organizando su saber, o su ciencia agronómica, por ejemplo, o su medicina, para la cual han desarrollado una taxonomía ampliamente sistematizada de las plantas, de las yerbas, de los montes, de los olores, de las raíces. (Freire, 1996, p. 164)

En la comprensión de las expresiones culturales, muchas veces representativas de las propias prácticas de resistencia, como la “malicia indígena” o “las mañas de los oprimidos” (Freire y Faundez, 2013), se encuentra la potencia de la indistinción, la cual da origen a los planes de acción políticos y pedagógicos que dan lugar al nuevo mundo. Por lo tanto, la labor formativa reconoce el conocimiento inherente a lo propio, al saber popular, donde se están gestando otras posibilidades de vida.

De esta manera, la formación como acción cultural implica una comprensión profunda de la realidad propia, una relectura de las condiciones de

² Por supuesto, reconocer que no somos seres simplemente determinados también implica reconocer que no estamos libres de condicionamientos culturales, sociales, de clase, entre otros (Freire, 2005, p. 95).

existencia de los individuos. Según la perspectiva de Freire (1970), es crucial comprometerse con la visión particular del mundo de los hombres y mujeres en formación, pues es claro que no se trata de imponer visiones culturales o incurrir en una invasión cultural. Es necesario conocer junto con el pueblo las visiones críticas de la realidad y sus propias condiciones de existencia, deseos, dudas, temores y miedos, ya que “el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía” (Freire, 2006, p. 74). En estas interpretaciones contextualizadas de la cultura se encuentra la capacidad transformadora que exige respuestas concretas, tanto en el pensamiento como en la acción, para construir alternativas de vida digna. La cultura de hombres y mujeres, al ser comprendida en sus condiciones espacio temporales, ofrece las respuestas al proceso transformador. De lo contrario, se podría caer en una “invasión cultural”. Esta, en términos freireanos, refiere a un acto de conquista, manipulación y persuasión que, por muy bien intencionado que sea, conlleva la deformación de los seres humanos.

Esta mirada de la formación se puede rastrear en el cuestionamiento que hace al concepto de *extensión*, a propósito del proceso de la reforma agraria chilena de los años sesenta. Allí, Freire (1984) identificaba una serie de equívocos gnoseológicos en el trabajo educativo que llevaban a cabo los educadores agrónomos. La extensión se veía como una invasión cultural, en la que se transmitían nuevas técnicas desde una perspectiva del transmisionismo domesticador, en la que no cabía la formación, pues “estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi ‘cosa’, lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución de conocimientos auténticos” (Freire, 1984, p. 21), la considera más un proceso de persuasión en el que el extensionista logra que los campesinos o poblaciones rurales acepten sus programas y propaganda frente al uso de las técnicas y productos más necesarios en el desarrollo del agro. En la acción extensionista, los campesinos son objetos

de la acción extensionista (agronomo-educador), al indicárseles el conocimiento técnico a utilizar, desconociendo sus propias técnicas y conocimientos de la labor agrícola.

Por ello, a la vez que nos aproximamos a las comprensiones críticas de la realidad social, también requerimos reconocer en los educandos, como sujetos en formación, la importancia de sus “conocimientos hechos de experiencia” (Freire, 2005, p. 62). En esta experiencia formadora se reconoce el saber de los otros, de su lengua propia, su cultura, y en ellos, su potencial transformador, la curiosidad, el riesgo, la osadía y el arrojo.

Al no asumir un proceso que reconoce los códigos culturales propios del mundo campesino e insertos en las prácticas de reforestación, siembra, arado, cosecha, fumigación, etc., se realizan acciones educativas para adiestrar, no para formar. Vemos así que los procesos formativos son contextualizados, situados en el espacio, el tiempo, la cultura. En un proceso que no niega la importancia del conocer visiones del mundo críticas, desde el acceso a la información concreta, siempre que ella implique la constitución del sujeto:

la formación hacia la que apunta una educación así, crítica, implica necesariamente la información. En ella no nos interesa solo la información, ni solo la formación, sino la relación entre ambas, a fin de alcanzar el momento crítico en que la información se va transformando en formación. Es en ese momento en el que el supuesto paciente se va asumiendo como su sujeto, en relación con el sujeto informante. (Freire, 2008b, p. 130)

El sujeto en formación deviene entonces en sujeto de transformación al estar críticamente informado de la realidad, de su historia, y al hacer parte de su proceso de transformación: “Nuestra tarea revolucionaria nos exige no solo informar sino formar también. De ahí nuestra preocupación por desafiar a los camaradas a pensar, a analizar la realidad” (Freire, 2008, p. 176). Para ello, recuerda que trabajar, informar, conocer, pensar y transformar hacen parte del mismo proceso en una perspectiva liminal que no privilegia alguna de ellas, que las

entiende en el mismo nivel a la hora de formar para transformar.

En gracia de la *formación*, el sujeto se va asumiendo como sujeto crítico, desplazando los lugares que le son impuestos e incluso las negaciones que se justifican en un orden natural del mundo. Este desplazamiento nos hace sujetos y hacedores de la historia, donde se asume la idea del sujeto-proyecto, es decir, sujeto con el mundo, que hace parte de él, lo nombra y transforma.

El sujeto en formación se puede entender como proyecto, con voz propia, a la vez que hace parte de la construcción colectiva en la reinención de la sociedad (Freire, 2012). Vemos así una apuesta de la formación desde la lectura de un presente, pero también como visión de futuro, como proyecto de sociedad realizable, aunque no perfectible. No es posible transformar el mundo sin sueños: “Los sueños son proyectos por los cuales se lucha” (Freire, 2012, p. 65). Es el sujeto quien da vida al sueño, a la utopía que concreta el proyecto soñado: “De esta forma no soy únicamente lamento, sino proyecto. No vivo solo en el pasado, sino que existo en el presente preparándome para un posible regreso” (Freire, 1997, p. 68).

Por ello, Freire reiterará en gran parte de su obra que la formación no es el entrenamiento *per se* en las disciplinas y las técnicas (Freire, 2012; 2008; 2011; 2006; 1992). “La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica latinoamericana nada tiene que ver con la estrechez mecanicista y científicista que caracteriza al mero entrenamiento” (Freire, 2012, p. 52). Por supuesto, con ello no niega la importancia de este entrenamiento. Hay formación en la constitución del pensamiento crítico sobre la realidad social, política e histórica que nos atraviesa. La enseñanza de las disciplinas es fundamental en la formación de los seres humanos, entendiendo que ello va de la mano del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad, del ejercicio de creación, escucha, curiosidad e invención de lo realizable.

No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer

ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el entrenamiento que dice ser puramente técnico. (Freire, 1996, p. 164)

Ello lleva a pensar que la *formación*, como concepto pedagógico, trasciende la práctica de la enseñanza, principalmente referida a la enseñanza de las disciplinas escolares. Esto se explica, en parte, porque las propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos se adelantaban justamente con sectores sociales “no escolarizados”, que no sabían leer ni escribir y que eran expulsados del mundo escolar como producto de las exclusiones y negaciones propias del sistema capitalista.

En muchas de estas apuestas por la formación, se parte de los sentires, dolencias y experiencias de los sujetos frente al mundo, y, a partir de allí, se empieza a nombrar y a escribir desde conocimientos que no están sujetos necesariamente a las disciplinas escolares. Nos dirá Freire: “Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos” (2005, p. 91). Aquí se encuentra una diferenciación entre enseñar y formar, en la que más que una dicotomía, lo que Freire plantea es una reciprocidad, pues se trata de hacer de la enseñanza de las disciplinas escolares y la formación ético-política procesos que conjuntamente contribuyen en la transformación del mundo.

La formación habla de nuestra presencia en el mundo (Freire, 2005) y de nuestro disgusto frente a él. Por ello, no se reduce a la formación técnica, aunque sea parte fundamental de esta, ya que, al ser nuestra presencia en el mundo, se supera la idea de que seamos meras sombras en este.

Por último, la formación como proceso de transformación transita las relaciones de hombres, mujeres, jóvenes y niños con el mundo. Es con el mundo que se vive la acción creadora, la reflexión crítica, la praxis transformadora, el conocer. “No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al

hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro” (Freire, 1984, p. 29). De allí que la formación sea un proceso de transformación individual pero también colectivo en el que, a través del trabajo colectivo, se logra avanzar en la reescritura y relectura de la realidad compartida. Estos procesos “tocan” y “despiertan” a la comunidad (Freire, 2011, p. 247), a la vez que se forman conjuntamente.

Formar sin deformar

Acudimos a la diada *formar-deformar*, retomada de algunos enunciados que aparecen en algunas de las obras del educador brasileño, para proponer un ejercicio heurístico que posibilite definir lo que *no* es la formación, a partir de lo que el autor considera es deformar en la condición humana.

Hablar de la apuesta de la *formación* en Freire, convoca preguntas pedagógicas como: ¿cuál es el sentido de la formación?, ¿para qué se forman hombres y mujeres en el mundo?, ¿qué aspectos son constitutivos de dicha formación? En su pensamiento, la palabra *formación* aparece para referirse a un conocimiento y a una práctica social que contribuyen en la constitución de hombres y mujeres nuevos y, con ello, a la edificación del nuevo mundo. En la *formación* devenimos sujetos al aproximarnos a la comprensión crítica de las relaciones y las prácticas sociales. Por lo tanto, es una formación política no neutral que “se propone una formación fundamental, indispensable para la participación consciente de cualquier ciudadano o ciudadana en la creación y en el desarrollo de la nueva sociedad” (Freire, 2008, p. 61).

Vemos así que la *formación* se refiere al proceso en el que se contribuye y participa conscientemente en la creación de otro mundo. “Sin sacrificar en nada la organización del contenido programático de la educación, en lo que se refiere a los temas que son fundamentales para la sociedad en reconstrucción, la participación de los educandos en esa tarea es indiscutiblemente formadora” (Freire, 2011, p. 143). Por tanto, la labor formadora se da en la participación directa de niños, niñas, jóvenes y adultos en la reconstrucción de las sociedades libres, trabajo

que no se separa del estudio de los temas científicos, escolares o técnicos.

Formarse requiere del conocimiento del mundo, pero también del conocimiento especializado. No se trata de priorizar o jerarquizar uno sobre el otro. A propósito de su trabajo de alfabetización de adultos en Brasil, Guinea Bissau, Chile, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe (Freire, 2011; 2013), se trata de reconocer que es tan importante la formación científica y técnica como también lo es formarse en la responsabilidad y solidaridad social, en el gusto por el trabajo y la producción de lo que se requiere para la vida común. Una formación que no se agota en lo “especialísimo estrecho y alienante” (Freire, 2008), sino que se adentra en el papel de la cultura y su comprensión en el proceso de liberación y de reconstrucción nacional.

Se podría señalar que es muy pragmática esta idea de formación; sin embargo, Freire menciona que este proceso requiere la unidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual (Freire, 2008; 1970), ejercicio que aproxima a la asunción de responsabilidades frente a la comunidad, al estudio y conocimiento de la realidad, a la vez que se van constituyendo los sujetos del cambio social.

Al pensar en la relación entre *formación* y *participación*, se advierte que es un proceso que se da en la práctica, en el participar de primera mano en las experiencias comunitarias, en las organizaciones y movimientos sociales a través de las cuales la solidaridad, la ayuda mutua, la afección ante el dolor del otro permiten experimentar e internalizar los valores que encarnan el trabajo colectivo y la preservación del bien común, en el ejercicio consciente y creador de la nueva sociedad. Aspectos que, por demás, exigen comprender las tensiones, dificultades y potencias que se dan en el momento de transición revolucionaria (Freire, 2008; 2011; Freire y Faundez, 2013), transición que está presente en la invención de otra educación, otro sistema de producción, otra escuela, otro poder.

Aquí aparece un nuevo aspecto asociado a la formación en la idea de generar en los sujetos perspectivas del mundo en movimiento, en cambio, en

tránsito. Entender la sociedad que se quiere forjar requiere aproximarse a cambios que se están dando y que no están definidos, pues se van creando en el propio devenir de las sociedades. Esto conlleva formar un espíritu flexible que los comprenda: “Las sociedades que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen, por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible” (Freire, 2009, p. 35). Este elemento es potente, pues al formar esa actitud de apertura no se cae en visiones fatalistas o derrotistas ante las exigencias que imponen los mismos cambios sociales transitados, que en ocasiones no se dan como se esperaba.

Por ello, la *formación* se entiende como proceso de apertura, de opciones de vida *dándose*, lo cual implica una visión del ser como inacabado. Entre tanto, “solo el ser inacabado, pero que llega a saberse inacabado, hace la historia en la que socialmente se hace y rehace” (Freire, 2012, p. 156). Esta perspectiva confronta las visiones deterministas de la historia al mostrar apertura al proceso de formación del sujeto en el que se rehace continuamente, desplazando los condicionamientos que le son asignados por las historias oficiales, pero también por las lecturas del materialismo histórico.

En la *formación* se reconoce ese inacabamiento como potencia, esperanza o posibilidad de seguir constituyéndose, no como necesidad de completitud, pues “quien se juzga acabado estará muerto” (Freire, 2009, p. 44). Ser inacabado es estar *dándose*, en la lectura crítica que lleva a romper con los determinismos que lo sujetan. Aunque se esté programado —para aprender—, no es lo mismo que estar determinado (Freire, 1996; 2001; 2005). Se está siendo, se está luchando, se está constituyendo él y los sujetos, en esa lucha por la libertad.

Si la esperanza radica en la inconclusión del ser, es preciso algo más para encarnarla. Es preciso asumir el inacabamiento del que me hago consciente. Al hacerlo, la esperanza se hace crítica y ya no me puede faltar. La asunción crítica de mi inacabamiento me inserta necesariamente en la búsqueda permanente. Lo que hace un ser con esperanza

no es tanto la certeza de lo encontrado, sino el movilizarse en la búsqueda. (Freire, 1997, p. 118)

Al saberse inacabado, la formación contribuye en la búsqueda de nuevas preguntas y respuestas como alternativas de vida. La *formación* conlleva entonces un proceso de invención, en el que no se trata de repetir o reproducir el mundo, sino de reinventarlo. Aunque la ideología dominante insista en que estamos determinados y condicionados por el origen social, étnico, de género, incluso etario, la formación no solo desnaturaliza el lenguaje de la determinación, sino que nos recuerda que “somos o nos volvemos educables³ porque al mismo tiempo que constatamos experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad es posible” (Freire, 2012, p. 158). De manera que formar es formarse contra la opresión, aspecto que exige la invención emancipadora, a pesar de los sentidos abstractos y neutrales que se suelen asignar a la labor pedagógica.

Esta tarea formativa, asociada a la comprensión de las ideologías, implica adentrarse en los gestos, hábitos, acciones y expresiones concretas en que se encarnan las ideologías dominantes (Freire y Faundez, 2013). Las ideologías residen en las prácticas que se dan en la vida cotidiana, y para transformarlas se requiere una formación desde la cual comprenderlas, desde la cual resistir.

De modo que, si la *formación* se realiza para participar en la construcción de la nueva sociedad, la deformación surge para lo contrario. Por ejemplo, cuando la formación se focaliza en una visión enajenada de la especialidad en la que se educan los profesionales o los técnicos (Freire, 2008), en la que se distancia, diferencia o jerarquiza el conocimiento

3 De acuerdo con Runge y Garcés (2011), en muchas traducciones del alemán, la palabra *bildsamkeit* se ha traducido como *educabilidad* en lugar de *formabilidad*. Sin embargo, esta última palabra hace referencia a la capacidad antropológica del hombre para transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas (p. 13). De hecho, Freire (2005) menciona que hombres y mujeres se volvieron educables en la medida en que reconocieron su condición de seres inacabados; es decir, la conciencia de su inconclusión es lo que generó su educabilidad. En ese contexto, al hablar de *educabilidad*, nos estamos refiriendo a la *formabilidad*.

‘especializado’ de su aporte a la transformación social, aquí se privilegia el conocer para aplicar la técnica no para forjar otras formas de vida digna. Tal vez el conocer en la deformación atiende a los procesos de domesticación (Freire, 2008; 1984) que enfrentan los sujetos al aceptar la vida que llevan. Esto, en consecuencia, imposibilita los procesos de formación que contribuyan a comprenderla para liberarse.

Por ello, la deformación se asocia al pragmatismo liberal, en el que se acepta la fatalidad, la desesperanza, la naturalización de la realidad. Sin sueño, sin utopía, se presta al entrenamiento técnico, al uso de conceptos o principios científicos, que de acuerdo con Freire privilegian “entrenarlos, eso es todo. El pragmatismo neoliberal no tiene nada que ver con la formación” (Freire, 2012, p. 160). Aquí, la deformación se expresa en el entrenamiento en el uso acrítico de conceptos y técnicas, que no se preguntan ni preocupan por la vida digna, o la resistencia a las injusticias. De modo que

la utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños “que ya crearon demasiados problemas” [...] En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien. Entrenarlos y no formarlos, para que se adapten sin protestar. (Freire, 1997, p. 110)

También se alude a la deformación cuando, en la acción liberadora, no se participa, sino se está a la espera de que esta sea realizada por los otros. Al respecto, Freire recuerda lo siguiente:

Dado que este es un fenómeno humano no se puede realizar con los “hombres por la mitad”, ya que cuando lo intentamos solo logramos su deformación. Así, estando ya deformados, en tanto oprimidos, no se puede en la acción por su liberación utilizar el mismo procedimiento empleado para su deformación. (Freire, 1970, p. 63)

De acuerdo con ello, se está deformando al estar oprimido, al no contar con las posibilidades de realizarse humanamente en la libertad. Deformar entonces es asumir la tarea mesiánica de liberar a los otros, sin ellos, sin su voz, sin su proyecto social. Al

no ser partícipes del propio acto de autoliberación, necesario en la misma liberación del pueblo, se cae en la propia deformación, puesto que no hay un proceso de entendimiento y de asumirse como sujetos completos, capaces de autodeterminación en dicho proceso.

Esta idea de la deformación se sustenta en las propuestas de cambio social que consideran que se debe agenciar desde el liderazgo de un partido, una vanguardia, una élite educada, que desconoce la potencia, el saber y la propia acción transformadora de los sujetos en formación.

Mientras la formación acude a la capacidad de creación e invención de algo nuevo, la deformación se instala en el mantenimiento de las herencias propias de la sociedad y la educación colonizadora, en las que no hay posibilidad de valorar el trabajo productivo colectivo, necesario para la reinención de la sociedad sin opresores. Esto se entiende cuando Freire (2011) menciona que:

habría sido imposible superar el sistema educativo heredado de los colonizadores si se hubiera mantenido un liceo verbalista, un liceo de puro bla-bla-bla, con estudiantes deformándose, distanciados del acto productivo. [...] En aquella época no se trataba, en verdad, de imponer a todos los estudiantes del Liceo de Bissau su participación en el trabajo productivo, sino de convencerlos del valor formador del trabajo. Lo que se imponía en esos momentos era la búsqueda de la adhesión de la juventud al esfuerzo de reinención de su sociedad, esfuerzo para el cual se hacía indispensable la unidad entre trabajo y estudio. (p. 209)

Allí, el deformar se expresa en el acto verbalista de reproducción sin sentido, que trunca la relación educación-producción, al impedir establecer nuevas relaciones entre trabajo y vida social, trabajo y estudio, relación que conduce a la vida sin opresores y sin oprimidos.

Así como la deformación del ser humano la inscribe en el acto de reproducción y acomodación, también se encuentra en los ambientes de desamor y opresión, que niegan su potencialidad; en las contradicciones entre el decir y el hacer

(Freire, 2006). De allí que quien asume la tarea de formar requiere hacerlo en la coherencia entre el hacer y el pensar; el decir y el hacer, en propuestas de afecto que se disponen para reconocer al otro en su total diferencia.

En síntesis, la deformación en el pensamiento freireano se asocia a la incapacidad de autodeterminación del sujeto, de pensar, actuar, tomar una postura que le permita asumirse en la construcción de los destinos colectivos. Su antítesis, la formación, es la que permite la creación de una sociedad con las propias manos, desde “la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad” (Freire, 2009, p. 95). En ella la formación no atiende solo a un proceso ‘interior’, pues ya son contundentes los llamados a la labor colectiva implicada en esta. La formación como proceso no se inscribe en la escuela, se da entre los sujetos con el ánimo de transformar el mundo. Por ello, esta perspectiva sobre la formación es necesariamente colectiva, riñe con el “espíritu de competencia engendrado por el individualismo” (Freire, 2008, p. 65), propio de la escuela capitalista moderna. Entonces la formación no se gesta únicamente para el desempeño de un campo profesional o en la adquisición de un título: su búsqueda está asociada a la construcción de sociedades justas, sin opresores, sin oprimidos.

La formación como acción individual exige el compromiso propio: “Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse. Nuestro pueblo no se formará en la pasividad, sino en la acción siempre en unidad con el pensamiento” (Freire, 2008, p. 176). Formar para liberarse, no para mantenerse sumiso.

Legados formativos

A modo de conclusión, queremos ubicar los legados formativos freireanos en experiencias educativas contemporáneas en las cuales formar es más que adiestrar en el manejo de contenidos o destrezas. Insistirá el educador en convocar un proceso en el que no hay objetos de formación, sino sujetos en formación. Por tanto, la formación no “es la acción

por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado” (Freire, 2005, p. 25). La formación es una decisión propia, no se espera que venga de fuera, a la vez que no se logra sin la acción externa construida en colectivo. De allí que aluda a que se trata de un proceso con diferentes intensidades entre educador y educando, dado que, “quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2005, p. 25). La acción transformadora gestada desde el proceso formativo finalmente es tarea de todos y todas, de manera que no está sujeta al papel que se asume en el ámbito educativo.

Formar la justa rabia, la que lucha contra la injusticia, la discriminación, la violencia y la explotación en la formación, es lo que hoy nos lega Freire. Al revisar algunas experiencias educativas en nuestra América que se reconocen y recogen en la educación popular, podemos registrar varios legados del pensamiento freireano. Solo por traer algunas voces de quienes se han formado en esta perspectiva, específicamente atendiendo las voces de algunos jóvenes egresados del Bachillerato Popular Simón Rodríguez (BPSR) en Argentina, se menciona cómo en la propia experiencia formativa se entiende la labor de formar para transformar, superando esa idea de adiestrar en una técnica específica.

Creo que esto, al estudiante, al educando que va al bachillerato lo queremos hacer consciente y crítico, que critique a la sociedad, que sea consciente de la sociedad que tiene, que sea consciente del Estado que nos gobierna, que sea consciente de que lo están cagando. Que se haga consciente de que en la fábrica en la que trabaja doce, ocho, nueve horas que lo están explotando, le pagan miseria, que sea consciente de que la sociedad no está tan bien como queremos que esté. (Entrevista a Ricardo, egresado del BPSR [2011], citada en Aguilo y Wahren, 2014, pp. 111-112)

El legado formativo, como proceso de transformación, se encuentra también en algunas experiencias educativas del orden nacional. Desde una propuesta localizada en nuestro contexto colombiano, aludir a la formación se refiere a las lecturas críticas de los sujetos con el mundo.

Aprender a leer desde la educación popular tiene una propuesta política que tiene que ver con cómo leemos lo que nos pasa, cómo leemos nuestra vida, cómo leemos el mundo [...] lo crítico está en eso, cómo esa lectura ayuda a develar el orden oculto, las cosas que hay que cambiar. (Preicfes Popular También el Viento [2018], citada en Márquez, 2020, p. 13)

Esta perspectiva política de la formación, entendida como un proceso humano que contribuye a la transformación social, posibilita, entonces, el desarrollo de la conciencia crítica y el reconocimiento de los problemas de los oprimidos como una oportunidad de acción. En este sentido, la denuncia y la promoción de lo posible se presentan como prácticas que cuestionan los modelos económicos, políticos y culturales que relegan a la mayoría de la población mundial a vivir en la pobreza, la negación y la minusvaloración. Estas prácticas anuncian lo que aún no existe para revelar la construcción de un país, de un mundo diferente.

Cada uno pienso que tiene que aprender a pensar por sí mismo [...]. Pero qué sé yo, eso mismo [...] yo siempre fui empleado, nunca fui patrón, por ejemplo, y ahora acá uno de los lemas es “el trabajo sin patrón”, por eso TraSinPat, trabajo sin patrón. Pero pienso que, yo particularmente, al no tener quién me mande me veo medio perdido, como que se me apagó la luz de pronto. Pero también pienso que eso va a ir madurando, que la gente se va a ir acostumbrando a ejercer esa forma de desenvolverse y puede llegar a ser el trabajo en cooperativas mucho más efectivo en todo aspecto —en lo material también— que el trabajo en donde alguien manda y otros obedecen. (Entrevista a Alberto, egresado del BPSR [2012], citado en Aguiló y Wahren, 2014, p. 112)

En estos ejemplos del trabajo formativo con jóvenes, se vislumbra la esperanza de una educación y un mundo alternativos, dignos, “menos feos” como solía expresar Freire. Este cambio se está gestando desde los movimientos sociales, especialmente desde el sur del mundo.

Para concluir, me gustaría abordar un desafío que surge como parte de los legados de esta perspectiva

formativa, a saber, el relacionado con la creación de otras sociedades desde distintas formas de concebir el poder. En el trabajo y la experiencia de Freire, la preocupación por transformar el mundo junto a los demás cuestionaba profundamente la noción de vanguardia en la adquisición y ejercicio del poder, ya que, como afirmaba, “para cambiar lo que estamos siendo, es necesario cambiar radicalmente las estructuras del poder” (Freire, 1997, p. 84). Este desafío responde de manera crítica al manejo del poder, el cual requiere una labor honesta, coherente, amorosa y ética que se construya a partir de la comprensión de los otros.

En cualquier caso, el desafío que enfrentamos en esta tarea de invención consiste en concebir otras formas de producción, de hacer política y de relacionarnos tanto con la naturaleza como con los demás.

Referencias

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como campos de experimentación social. *Revista Argumentos*, 27(74), 99-117.
- Fabre, M. (2011). “Experiencia y formación: la *Bildung*”, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008b). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Márquez-Ortiz, J. (2020). Pedagogía de la lectura en educación popular: el caso de los Preicfes populares en Bogotá. *Enunciación*, 25(1), 91-102.

OMS. (2017). *Comunicado de Prensa del 12 de Julio de 2017*. [https://www.who.int/es/news/item/12-07-](https://www.who.int/es/news/item/12-07-2017-2-1-billion-people-lack-safe-drinking-water-at-home-more-than-twice-as-many-lack-safe-sanitation)

2017-2-1-billion-people-lack-safe-drinking-water-at-home-more-than-twice-as-many-lack-safe-sanitation

Runge-Peña, A. y Garcés-Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.

Streck, D. (Coord.), Redin, E. y Zitkoski, J. (Orgs.). (2015). *Diccionario. Paulo Freire*. CEAAL.