

La formación también es construcción científica.

Reseña del libro: Para una Teoría de la Formación de Bernard Honoré

Book Review: For a Theory of Formation by Bernard Honoré

Haideé Franco Moreno^a

Abstract:

This paper presents a review of the book: *For a theory of formation*, by Bernard Honore. In this text the central objective is development the formation concept. That is, a language, a structure of its own thought, of concepts and theories, where training is configured as an act, so it is necessary to make it the object of scientific thought, to find its foundations and the conditions in which it can be viable, since the future of man is at stake in training.

Keywords:

Formation, formation activities, interiority-exteriority, relational experience

Resumen:

Este trabajo presenta una reseña del libro: *Para una teoría de la formación*, de la autoría de Bernard Honoré. En este texto, el objetivo central es dar forma a la formación. Es decir, un lenguaje, una estructura de pensamiento propio, de conceptos y teorías, en donde la formación se configura como un acto, por lo que es necesario hacerla objeto del pensamiento científico, para encontrar sus fundamentos y las condiciones en las que puede ser viable, pues en la formación está en juego el porvenir del hombre.

Palabras Clave:

Formación, actividades de formación, interioridad-exterioridad, experiencia relacional

Introducción

El autor Bernard Honoré es un prestigiado investigador en el Instituto de Formación y estudios Psicosociológicos y pedagógicos de París. El libro titulado: *Para una teoría de la Formación* ofrece, a partir de una profunda reflexión sobre los principales problemas que plantean las prácticas llamadas «de formación», una teorización para contribuir a fundar este nuevo campo de conocimiento y de acción que el autor denomina «formática», por lo que propone para el estudio de la formación, salir de los límites de la utilización inadecuada de conceptos que pertenecen a otros campos – pedagogía, psicoterapia, psicología – que, por ser vecinos, se prestan más a confusión y señala que si la formación quiere ser reconocida como un campo específico, los formadores deben investigar sobre ella.

En esta obra, en particular en el Capítulo I, se aborda la problemática de la formación, así como el interés de establecer una aproximación científica a la formación, el cual

relaciona con el concepto de experiencia, para construir algunos puntos de referencia con base en la misma, donde establece cuáles son las principales nociones para una teoría de la formación. Posteriormente, en el Capítulo II, se ubica en el proceso de formación y lo articula con cuatro categorías analíticas que son:

- 1) El espacio-relación
- 2) El tiempo-cambio
- 3) La energía y la organización
- 4) La formación como proceso de diferenciación y de activación significativa

Finalmente, en el capítulo III, establece el campo de la «formatividad» y lo conceptualiza; además, considera cuáles son las condiciones esenciales para que una actividad se configure como formativa, de acuerdo al modelo que plantea en este libro. En ese sentido, la noción de formación, que aborda Bernard Honoré (1980), se configura como un proceso que tiene que ver con la capacidad de transformar en experiencias significativas los acontecimientos cotidianos,

^a Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4129-0003>

Email: haideefr@hotmail.com

generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. Sin embargo, el concepto de formación ha servido para empaquetar múltiples actividades que no caben en otros campos y por lo tanto, caen en el terreno de la distorsión, la decadencia y la confusión. Por ello, el objeto central del autor es dar forma a la formación, es decir, un lenguaje, una estructura de pensamiento propio, de conceptos y teorías.

Diversos autores han hecho de la formación su objeto de estudio, al mirar a este proceso como una práctica socio-cultural, ubicándola como una experiencia de socialización que se manifiesta con relación a los otros y en donde el sujeto incursiona en el proceso formativo a partir del ámbito personal-vivencial, con implicaciones en el desarrollo personal del sujeto. Desde esa explicación, Honore (1980) aborda el concepto de «formatividad», para explicar a la formación como un aspecto humano del fenómeno evolutivo, en donde el autor, en parte busca descubrir todos los elementos que favorecen la comprensión del movimiento por el cual el hombre está en el mundo, tiene un punto de vista sobre el mundo, elabora un proyecto y se compromete. La revisión crítica del concepto de «formatividad», que realiza Honoré (1980), permite superar las distinciones puramente instrumentales, abriendo la posibilidad de que se configure como un proceso constructivo, que ofrece experiencias que respondan a los intereses y preocupaciones de los actores educativos y lograr con ello, una participación activa que conduzca al sujeto a la construcción de una nueva práctica.

Desde esta perspectiva, cualquiera que fuera la instancia formadora, deberá regirse por ciertos principios para realmente constituir una opción de cambio y constituirse en un desafío para sus concepciones al propiciar la reflexión y el intercambio.

Cabe resaltar entonces, que Honoré (1980) conceptualiza a la formación como una experiencia relacional del intercambio (experiencia de intercambio en y por la relación). La experiencia de formación está basada sobre una práctica relacional con personas, la relación sirve de soporte a un proceso de intercambio, cualquiera que sea la manera en que se considere su sentido y su desarrollo. Así, el autor plantea, en un primer momento, la siguiente interrogante: ¿cuál es la relación entre los conceptos de educación y formación?, y posteriormente, plantea: ¿qué se entiende por procesos o bien actividades de formación? Respecto a la primera cuestión, cabe esbozar dos posibles respuestas: si el concepto de educación es reducido al esquema de transmisión de saberes, principalmente en ambientes escolarizados, mediante los cuales un sistema cultural se reproduce, se tendría que afirmar que educación y formación son conceptos escasamente relacionados. Si el concepto de educación se extiende a todas las dimensiones de la vida del hombre y a todas sus etapas; si hace referencia al desarrollo de todas las potencialidades del ser;

si otorga un papel preponderante a la resignificación que el individuo hace de los hechos denominados educativos; si supone la presencia del proceso creador en tanto implica que el individuo reelabore la experiencia y la exteriorice con aportes propios; si concede tanto al educando como al educador papeles protagónicos en el proceso educativo, entonces se podría hablar de educación y formación como un mismo proceso.

De esa forma, como una primera precisión, hay que señalar que la formación está referida a individuos. En el concepto de formación se incluye la idea del hombre como realidad graduable, o en términos de Heidegger (1988), como un ser lanzado al mundo, en un proyecto y, por tanto, que requiere adquirir una forma específica, de acuerdo con sus condiciones históricas, sociales e individuales, pues la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura, por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma, así que la formación denota el problema de la existencia de sujetos histórico-sociales, quienes constituyen su proyecto de vida personal y colectiva a través de cada situación social elegida.

Hecha esta primera aclaración, es necesario un señalamiento más: aun refiriéndose al hombre como sujeto de la formación, suelen agregársele al término algunos adjetivos o ciertas finalidades; así se habla, por ejemplo, sobre procesos o actividades articulados a la formación — profesionalización, actualización, formación permanente o continúa, nivelación y perfeccionamiento— que han dado lugar a la conformación de espacios específicos al interior de las instituciones educativas. Esclarecer el significado de cualquiera de las expresiones anteriores demanda un trabajo previo de conceptualización de la formación. Para ello, se parte de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución, en constante transformación, lo que permite hacer referencia a la formación como:

...«función humana de la evolución», pero de una evolución orientada de acuerdo con ciertos fines que tanto el individuo como la colectividad de la que forma parte han considerado relevantes, por su posibilidad de aportar al desarrollo de las diversas potencialidades del ser (Honoré, 1980:165).

El señalamiento anterior conduce a responder la segunda pregunta; es decir, a establecer una distinción entre formación y actividades de formación. Mientras que la formación alude al proceso evolutivo que el hombre vive, orientado hacia el ejercicio de sus potencialidades —en una dinámica como la descrita en párrafos anteriores— las actividades de formación son la mediación que genera y dinamiza dicho proceso.

Desde esta explicación, el autor logra reconocer a la formación como un campo específico para investigar en ella, con la intención de establecer una clara diferenciación entre una actividad de formación o una actividad limitada a técnicas de adaptación social, reductora del saber, de adoctrinamiento o hasta de distracción.

Si se aceptan estos supuestos, esta lectura se presenta como doblemente relevante, ya que permitirá al lector no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo educativo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación.

a) La distinción entre formación y actividades de formación

Honoré (1980:17) señala que el objetivo de las actividades llamadas de formación, raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado. La actividad formativa es aquella cuyo objeto es específicamente el desarrollo de la «formatividad», es decir, de la mirada y la acción sobre la evolución humana, individual y colectiva, por el ejercicio de las funciones de diferenciación y de activación.

En el libro, "Para una teoría de la formación", Honoré enumera una letanía de negaciones que parecen absolutamente pertinentes: la actividad formativa no es una diversión que permite soportar mejor otras actividades a las que uno se puede sustraer; no es una facilitación de la vida social; no es una reducción de las tensiones interpersonales en los grupos y en las instituciones; es necesario diferenciar una actividad formativa de los aprendizajes, que permiten la adquisición de técnicas cada vez más sofisticadas; hay que diferenciarla de la actualización de los conocimientos; hay que diferenciarla de las actividades de adaptación o de entrenamiento a un marco de vida y de trabajo.

De lo anterior se desprende que a veces, pero generalmente no siempre, la actividad formativa tiene como soporte una o varias o todas esas actividades, pero es provisionalmente, porque si una actividad formativa se ejerce efectivamente, tiene como resultado, a más o menos largo plazo, una transformación de esas actividades en las cuales se inserta, y una transformación de las condiciones objetivas donde se desarrollan.

La concepción de la actividad formativa concierne a la realidad de lo desconocido y a la posibilidad de lo posible, por lo tanto, sin renunciar al ejercicio de las actividades que las instituciones designan con el vocablo de formación permanente, es necesario denunciar sus aspectos anti formativos, y buscar lo más rápidamente posible para esas actividades, nuevas formas y nuevas condiciones, coherentes con la noción de «formatividad». Lo cual no quiere decir que solamente se haga una crítica sistemática de los métodos de formación practicados actualmente. Por una parte, su diversificación es demasiado grande y su evaluación todavía rara y parcial, y por otra, no es por oposición con lo que se práctica cómo se quiere situar su propósito, sino en mayor diferenciación para la indicación de caminos que se abren ante las acciones, cuando la reflexión que se ha emprendido conduce a un terreno tan poco explorado como es la «formatividad».

b) La espiral exterioridad-interioridad en el contexto de las actividades de formación

Las diversas acepciones, a las que Honoré (1980) hace referencia sobre la formación, parten de una concepción humanista que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto, sin reconocer la formación de los sujetos como una totalidad, pues existe una interrelación de lo subjetivo y de lo objetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo. En esta interrelación habrá que reconocer la intencionalidad de cada sujeto para elegir aquello que lo forma, por lo tanto, la formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realizan.

Así, bajo el signo de la exterioridad se ubican las necesidades demandadas, como las que se derivan de las reformas educativas y curriculares, que exigen (desde fuera y arriba) del profesor adecuarse a la necesidad de adquirir nuevas habilidades, conocimientos, modos de relación y cambio de actitudes. Implica la adquisición de un saber-hacer y un saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema imperante. La formación, considerada desde el punto de vista de la exterioridad, está considerada como algo «para» o algo que «se tiene» o es «adquirido». Así, cuando se habla de formación se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etcétera. Siempre ligada a un contenido que la delimita, o bien, como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, alcanzando así el valor de un bien adquirible.

Por otro lado, desde la interioridad, la formación es derivada desde las necesidades "internas" del sujeto. No deviene de fuera, sino de lo que el sujeto demanda. La formación en la práctica reflexiva es un ejemplo claro de esto. La práctica reflexiva parte de las preocupaciones, deliberaciones y meditaciones acerca de las acciones y concepciones desde el horizonte de la práctica profesional educativa del propio sujeto (Honoré, 1980). De esta manera, la formación es una de las especificidades del hombre, igual que para Heidegger (1988) la noción de *dasein*, "el ser ahí", se reserva para el hombre, entendiendo que la "existencia" conforma la manera de ser propia del hombre. La «formatividad» deviene entonces un carácter fundamental de la «existencialidad», a través de la cual el hombre puede mirarse a sí mismo y reflexionar sobre sí mismo, esto es reflexionar-se. El poder, exclusivo del hombre, constituye la posibilidad o las posibilidades de acción, de trabajo sobre sí mismo. Sin embargo, la «formatividad» se configura sólo como posibilidad, es decir, de lo que puede ser, de lo que se puede realizar, de lo incierto, de lo que puede advenir, de la existencia posible, de la formación posible. Las actividades

de formación se mueven en una doble búsqueda, tratando de indagar sobre los encuentros y desencuentros de la exterioridad y la interioridad, pues no deben ser vistas como entidades aisladas en la vida de los sujetos en formación, sino como un recorrido que deambula entre ambas. Se refieren, en última instancia, acerca de cómo cada sujeto ha incorporado sus conocimientos, habilidades y competencias, lo que ha estado fuera de su conocimiento y las ha hecho suyas. Incluye lo aprendido a lo largo de la vida, a través de sus vivencias y reflexiones implícitas o intencionadas acerca de su práctica docente, hasta la recibida en los procesos formales iniciales o permanentes, en el marco del desarrollo profesional docente.

Desde la exterioridad, la experiencia de los sujetos que se viven en un proceso de formación; puede estar concebida como una experiencia fragmentada de adquisición de información actualizada o de ciertas habilidades que llenan posibles carencias y que le permiten ser más efectivo. Desde la interioridad, la experiencia de los sujetos, puede ser concebida como socio-histórica, global, cubierta de significados, como un proceso de cambio. Es en este momento, donde la palabra integración se coloca en el camino de la diferenciación. Integrar es, al mismo tiempo, reconocer como diferentes las partes o categorías que se vislumbran; de este modo, la experiencia está caracterizada de manera irreductible por la relación entre lo subjetivo y lo objetivo; entre el interior y el exterior.

La experiencia está en el movimiento exterioridad-interioridad-exterioridad, descrito por Sartre (1970). El pensamiento científico tiene una progresividad en la objetivación, crea el objeto científico (Bachelard, 1977), que no puede darse sin la experiencia, pero debido a esta diferenciación en la experiencia, esta objetivación se acompaña de subjetivación progresiva. Profundización y extensión del conocimiento van a la par con profundización y extensión de la persona. La experiencia se apoya tanto en la acción como en el pensamiento. Une al entorno y al conocimiento. Es entonces cuando la reflexión desprende de la experiencia algo del orden del conocimiento (hipótesis). La reflexión es una actividad del pensamiento que se vuelve sobre sus estados, en una tensión entre el deseo y el proyecto para establecer nuevas relaciones y significados.

Se configura como urgente investigar las condiciones de realización de una formación que pueda ser instituyente de formación, es decir que permita los cambios de estructuras, convirtiendo a éstas en portadoras de formación. De este modo se vincula formación y política, pues una política de formación es una política de intervención. Por lo que, para llegar a un conocimiento sistemático de formación, hay que superar el obstáculo epistemológico que representa la propia experiencia de la formación. Para lograrlo, Honoré (1980) señala que el objeto no se instituye más que al término de un largo recorrido de objetividad racional, de ese

modo, la formación no se constituirá más que por el estudio paciente y asiduo de experiencias provisionalmente llamadas “experiencias de formación”.

Finalmente, se puede observar que la exterioridad-interioridad aluden a una dicotomía clásica, es decir, a dos miradas representativas de dos direcciones opuestas entre sí, pero que involucran un gran valor en el análisis de conceptos articulados a ambas, tales como la existencia, la reflexión, la autonomía del sujeto, pero sobre todo, la posibilidad y la existencia.

c) La actividad formativa y la experiencia relacional

Una actividad que apunta al conocimiento y al desarrollo de la «formatividad» tienen necesariamente como soporte las relaciones: relaciones entre objetos; relaciones entre objetos y sujetos; relaciones entre los sujetos. Esta proposición se desprende de la noción de diferenciación. Honoré emprende de manera central la investigación sobre la experiencia del cambio, que desde esta perspectiva desemboca en “las nociones de incompleto y de finitud, para caracterizar lo vivido de un recorrido, donde la felicidad y la esperanza están en el horizonte de la carencia y de la angustia” (Honoré, 1980: 12). El aporte de estos planteamientos —la filosofía existencial— remite a las experiencias propias, anteriormente realizadas, que sometidas a análisis evidencian lo incompleto, lo finito y lo inacabado. La conciencia de esto genera angustia para el involucrado y, dada la conciencia y la consideración de esos límites, se hace posible y necesaria la elaboración de un proyecto, impulsado por el afán de encontrar tentativas para superar los obstáculos creativamente. De esta manera, surgen términos propios de la formación, entre ellos, proyecto personal, experiencias previas, intencionalidad, etcétera, lo que en su conjunto es identificado como una situación del ser como devenir.

En este sentido, inter-experiencia es un elemento imprescindible en la formación:

¿Podemos hablar de una formación que no sea practicada en el campo de la inter-experiencia? Con esta pregunta, expresamos una duda sobre la existencia de una formación fuera de cualquier relación con el otro. Incluso la autoformación por el estudio y la reflexión solitaria, es un aspecto de una confrontación de la experiencia personal con fragmentos de experiencias de los demás (Honoré, 1980: 26).

La relación con el otro no solamente tiene el aporte de confrontar las experiencias propias y las de los demás, sino que posibilita la objetivación misma de las experiencias propias. En una situación de análisis de las prácticas personales, sucede que la reconstrucción de las experiencias pasadas está completamente atrapada en las propias percepciones, y las explicaciones sobre las fallas y aciertos suelen ser formas de racionalización que impiden enfrentar las maneras efectivas de actuación.

La presencia del otro, la reflexión con el otro, en una situación de formación es, entonces, la posibilidad misma de

acceder a las propias maneras de proceder dentro de una práctica determinada. La mirada y las formas de percibir del compañero hacen posible una valoración que se aleja de actos de racionalización y de estrategias evasivas que impiden enfrentar la manera de concebir y realizar las actividades en las que se está involucrado. El carácter relacional de las situaciones de formación aporta el necesario contraste y también posibilita objetivar las experiencias pasadas; la presencia del otro no es sólo un acto de buena disposición a compartir, sino la condición misma de posibilidad de una reflexión que supere los propios límites, desde los ángulos particulares para analizar prácticas previas y lograr vencer las limitaciones.

Son las relaciones entre las cosas las que permiten el desarrollo de las funciones psíquicas más complejas, sobre todo en el desarrollo de la memoria de las situaciones. A esta relación entre las cosas se añade la relación entre la imagen de la realidad y lo vivido por del sujeto, con la relación que éste mantiene con el entorno. A estos dos tipos de relaciones se añade una tercera: la relación de los sujetos entre ellos, a propósito de esas cosas, cuyas relaciones entre sí tienen un significado objetivo designado en el lenguaje y que son el lenguaje de la actividad de la colectividad humana. Estas tres formas de relaciones fundan la conciencia humana (Leontiev en Honoré, 1980: 139). Por lo tanto, toda actividad del hombre con respecto al hombre puede, o bien contribuir a su valorización y a su integración, permitiendo de esta forma el ejercicio al máximo de las funciones psíquicas de las que tiene posibilidad, o bien hacerlas invisibles o disociarlas fuera del campo de la formación y bloquearlas individual e institucionalmente en diversas formas de alienación.

d) La diferenciación en las relaciones entre los objetos

Honoré (1980:139) afirma que todo lo que tiende a categorizar, a etiquetar, a discriminar, sin entrever simultáneamente las relaciones de las categorías entre sí, caracteriza a una actividad marcada principalmente por una sensorialidad y una reactividad elementales, dejando poco lugar a las actividades de reflexión. Un aspecto de la «formatividad» es el acercamiento a la realidad objetiva por la búsqueda del máximo de diferencias en el seno de las categorías y entre ellas. Es el descubrimiento de las diferencias en toda realidad relacional, el que conduce a la reflexión a los diferentes niveles de actividad, contribuyendo a una renovación del pensamiento y de la sensibilidad. A nivel de psiquismo intencional, encamina hacia la renovación del proyecto y de las elecciones. Pero no se aprenden las diferencias mediante modelos o aplicando reglas de un modo de empleo; sería lo contrario de la diferenciación, según lo señala Honoré (1980: 140).

La diferenciación es una experiencia activa de las relaciones entre las cosas, una exploración de las situaciones al acecho de todas las relaciones posibles. También es una

experiencia de ruptura en dos puntos de vista: ruptura en el seno de la cosa en sí, para obtener los elementos en los que se buscará la relación; y, ruptura con las palabras que designan las cosas de manera separada y conducen hacia una o hacia otra cosa, cuando falta la palabra para designar su relación. La diferenciación trastorna la cosa y la palabra que la designa, por lo que una actividad que pone en juego tal proceso suscita inevitablemente algunas dificultades tanto personales como sociales. Una actividad de formación es pues, un entrenamiento en la diferenciación. Este puede considerarse como trabajo de análisis destinado a descubrir, a reconocer en sus diferencias, las partes de una forma, lo cual no consiste en solamente en distinguirlas, sino en identificarlas en su función generatriz, constitutiva de la forma entrevista. Este entrenamiento puede igualmente entenderse como trabajo de síntesis que tiende, a partir de elementos inicialmente distintos, separados, hacia formas nuevas, en cuya producción sus caracteres distintivos se convierten en diferencias.

Honoré (1980:140) señala que no se trata de aprender o de reconocer formas, se trata de situarlas en su dinamismo, por el proceso de diferenciación de las cuales son producto. La diferenciación conduce a reconocer el mundo como mundo «psiquizado». La conciencia del objeto como forma, invita a diferenciar sus elementos y a integrarlo en otras formas. La diferenciación como propiedad de la «formatividad» transforma los objetos naturales o fabricados en formas, resultados de diferencias integradas y es fuente de nuevas formas. La actividad imaginativa no solamente es una asociación de imágenes o de ideas, es una asociación diferenciante generatriz entre las ideas de un «potencial de diferencia», fuente de la imagen de la idea nueva.

e) La diferenciación en la relación entre la realidad y lo vivido del sujeto

No todas las actividades concurren a establecer una relación entre la realidad y lo vivido del sujeto que se la representa. El mundo de las impresiones interiores y el de las realidades están a menudo, o bien totalmente separados o bien fusionados. No es evidente que los esfuerzos sean muy frecuentes ni muy intensos para descubrir sus relaciones. Quizá, incluso se pueden descubrir algunas actividades, cuya finalidad es precisamente que sus relaciones sean descubiertas lo más raramente posible.

En la actividad instintiva, la relación entre el sujeto y el objeto no existe jamás en cuanto tal. Honoré (1980: 141) menciona que ese poder del Hombre de «captar» la relación entre la realidad exterior y él mismo, es de hecho poco utilizada, ¿Quiere esto decir que el hombre se comporta habitualmente como animal? —No— menciona Honoré. Es decir que con posibilidades funcionales de diferenciación entre exterioridad e interioridad, entre objeto y sujeto, él vive muchas veces por encima de tales posibilidades. Esto se manifiesta de dos maneras. Por una parte, cuando el

entorno no tiene sentido más que por el hecho de la transferencia sobre el del deseo del sujeto, sin que sea percibida la ligazón entre la incitación exterior y el deseo. Por otra parte, cuando el entorno está, a la inversa, totalmente separado de la experiencia vivida, cuando no se percibe su influencia recíproca. Un aspecto importante de la formación es la búsqueda y la puesta en marcha de todos los medios que permiten tener la experiencia de la relación entre el sujeto y el entorno, tanto para la distinción de los límites del deseo y los de lo real, como para la comprensión de los incidentes recíprocos del sujeto y de su medio.

f) La diferenciación en las relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales, que son uno de los objetos de la psicología, están ahora consideradas por Honoré (1980:141) como esenciales en el trabajo de formación, pues argumenta que: "hemos confundido los campos de acción y los roles de los psicólogos y los de los formadores. Las relaciones interpersonales son estudiadas en las situaciones de entrevista, en los grupos, en las organizaciones." ¿Qué objetivo se tiene en las prácticas psicopsicológicas? Es precisamente con esta cuestión cuando el autor señala que:

...existe una diferencia entre psicopsicología y formación. No toda actividad centrada sobre las relaciones entre las personas es necesariamente formativa. También puede tener como intención y/o como resultado el mantenimiento y la creación de condiciones que ponen obstáculos a las manifestaciones de la formatividad. Así, la facilitación de la vida relacional por formas de análisis y de intervención utilizando esquemas y proposiciones explicativas que tienden a resolver las dificultades, tensiones y conflictos según un modelo únicamente adaptativo, constituye una anti-información.

Una de las principales dificultades actualmente en el uso de la psicopsicología para actividades llamadas de formación, es que las condiciones de su práctica son tales, que se viven en la ilusión de un cambio. Ciertamente, por ejemplo, los participantes en una sesión de dinámica de grupo, en una formación en la entrevista o en la conducta de reunión, en una acción de análisis institucional, toman sin duda conciencia de un cierto número de fenómenos concernientes a las relaciones y a las interacciones, «si bien esas tomas de conciencia favorecen ciertamente un cuestionamiento sobre sí y sobre el entorno, al menos durante un tiempo, raramente están seguidas de cambios duraderos en las prácticas cotidianas» (Honoré, 1980:142).

En cuanto al cuestionamiento sobre y en la institución, la experiencia demuestra que frecuentemente estas actividades llevan consigo un refuerzo de estructuras jerárquicas, según modelos autoritarios. Por lo tanto, las relaciones interpersonales son un soporte para la actividad formativa, a condición de que estén asociadas a otros tipos de relaciones precedentemente indicados; las relaciones entre los elementos del medio, y las relaciones entre la

representación que el sujeto tiene del medio, y la manera en que lo vive.

En este entorno y a propósito del mismo, la «cuestión relacional» se plantea entre las personas. Las significaciones cuyos conjuntos otorgan al sujeto el conocimiento de las cosas son «objetivamente» las mismas para todos, pero se viven diferentemente por unos y por otros, dándoles cada uno un «sentido» particular en su relación con los objetos.

A manera de cierre

La formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realizan, entonces, Honoré (1980) reconoce a la formación desde la parte institucional que comprende, por un lado, un dispositivo organizacional con sus programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones, pero también la explora como un espacio donde se desarrolla el descubrimiento de las posibilidades de dar un sentido a su vida, a partir de lo que vive y de su experiencia. El examen de estas dos características de la formación revela lo posible, abriendo la cuestión de sentido, pues los cambios en las concepciones y prácticas de formación deben superar la separación entre la formación personal y la profesional en la alternancia entre tiempos profesionales e interprofesionales, dentro y fuera de la institución. Se trata de una práctica de formación como una reflexión sobre las prácticas, como un proceso de descubrimiento, de creación y no de adaptación.

En este sentido, el concepto de formación ya no tenderá a ser utilizado para designar estados, funciones, situaciones, prácticas o algo que se "tiene", una experiencia adquirida, un conjunto de ejercicios que se han efectuado o como algo que se posee. La formación ya no estará colocada bajo el signo de la exterioridad sino bajo el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona, como una aptitud que se cultiva y se desarrolla; formación en relaciones humanas, en parte nacida de la necesidad de resolver conflictos en el seno de los grupos, de las instituciones para mejorar su funcionamiento.

La formación se mueve en la inter-experiencia, en la relación con otro, y debe ser considerada como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad. La formación, en tanto que práctica de apertura a la existencia, significa que para la persona es la puesta en claro de sus posibilidades propias de dar un sentido a su vida, a partir de lo que vive, de su experiencia, "ser abierto a la existencia, es existir en formación" (Honoré, 1992).

Un aspecto particular de la relación con los demás, en esta «construcción compartida» del saber, es la relación que se mantiene con el autor a través de su obra. La actividad

formativa no puede separar la toma en consideración de las relaciones interpersonales y la de las realidades concretas donde esas relaciones son vividas en actividades que tienen relación con esas realidades: la actividad de formación es también una actividad de inter-formación.

Tú y yo, en presencia de un mismo objeto, hablamos con él las mismas palabras que lo designan. Podemos eventualmente comunicarnos los conocimientos que se refieren a las significaciones que el objeto nos presenta, en la situación donde nuestra actividad nos confronta con él. Pero el objeto se integra para cada uno de nosotros en una experiencia diferente. Toma para ti y para mí un sentido particular (Honoré, 1980: 142).

Se considera aquí que la intención de reflexionar en torno a los principales problemas que las prácticas llamadas de formación plantean, fue en un primer momento, salir de los límites de la utilización inadecuada de conceptos para lograr reconocer a la formación como un campo específico para investigar en ella y, en segundo momento, la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial, con la intención de establecer una clara diferenciación entre una actividad de formación o una actividad limitada a técnicas de adaptación social, reductora del saber, de adoctrinamiento o hasta de distracción; si se aceptan estos supuestos, esta investigación se presenta como doblemente relevante, ya que permitirá no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación.

Referencias

- Bachelard, Gastón (1977). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.
- Heidegger, Martin. (1988). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Honoré, Bernard. (1992). *Vers l'Oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: Editorial L'Harmattan.
- Sartre, Jean-Paul (1970). *El existencialismo es un humanismo*, trad. Carmen Llerena del Castillo. Barcelona: EDHASA.