



La organización autoformativa y el modelo de las competencias:

¿Qué motivos?

¿Qué aprendizajes?

Nuestra intención no es tratar de decir qué es o qué podría ser una organización autoformativa, lo que ya hemos hecho en otro lugar (1), sino más bien retroceder hacia las cuestiones subyacentes a esta temática.

Podemos definir la organización autoformativa de la manera más simple posible: una organización que favorece por su propia estructura el aprendizaje profesional, una organización que permite aprender. Pero esta definición es sin duda alguna insuficiente para definir lo que en la actualidad está en juego. En efecto, desde hace mucho tiempo se ha esperado de la organización que genere lo que en economía se llaman efectos de aprendizaje. Ya desde Adam Smith surgió el concepto de que una misma serie de movimientos repetidos sin cesar debían, según él, favorecer la adquisición de una gran destreza en este terreno. Adam Smith consideraba que esta repetición y especialización de los movimientos llevaría al obrero, buscando cierta comodidad y eficacia para ejecutar esta serie, a imaginar importantes mejoras técnicas para su realización.

La nueva cuestión, si es que hay alguna cuestión nueva, no consiste pues en la búsqueda de efectos de aprendizaje, o en la creación de una organización simplemente «autodidacta» (2), sino en aclarar los motivos por los que este tema sale nuevamente a la superficie, y en la nueva naturaleza de los aprendizajes.

1. Razones de la reaparición del tema de la organización.

Las ventajas de la cooperación.

Quienes dirigen en la actualidad las investigaciones en las empresas, al menos en las que tienen intención de renovar sus organizaciones y sus formas de gestión, están impresionados de la importancia que se da a la cooperación.

Bien es cierto que este término apenas se emplea como tal, es como si se vacilara en utilizarlo. Pero, a pesar de los sutiles rodeos del lenguaje, se trata realmente de ello, de actuar juntos. Los ejemplos concretos son numerosísimos:

□ Se realzan los méritos del trabajo colectivo en el taller, de los equipos autónomos, colectivamente responsables de la consecución de objetivos, que se autoregulan y se autocoodinan para asumir esta responsabilidad.

□ Se habla de la descompartimentación entre las funciones, de las interacciones, del diálogo entre servicios que con anterioridad se ignoraban. El modelo de la «coordinación horizontal» gana terreno y viene a chocar con esquemas asociados al reparto funcional de la empresa.

□ Se desarrollan organizaciones por proyecto o, más modestamente, grupos de avance multi-oficios, que permiten, a los diferentes oficios y a los expertos en di-

Philippe Zarifian

En la actualidad es profesor universitario de Sociología en la Universidad de Marne la Vallée, Decano del Colegio de Ciencias Sociales y Director de Investigación del LATS: laboratorio asociado a la dirección de investigación del ENPC y asociado al CNRS.

En este artículo el autor se pregunta sobre las razones que han puesto de actualidad el tema y la práctica de la organización autoformativa. Encuentra tres tipos de razones: la importancia que se da a la cooperación en el trabajo, los problemas planteados por la tendencia a la exclusión de una parte de la población asalariada y de la juventud, y la inestabilidad de las alternativas de organización. Se demuestra que la organización autoformativa no puede contentarse con ser simplemente «autodidacta». Conviene desarrollar nuevos dispositivos de aprendizaje que superen e integren el recurso a la experiencia profesional y la formación escolar.

1) Se puede remitir a: Philippe Zarifian, «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante», revista Education Permanente, n° 112, Paris, octubre 1992.

2) De aquí la ambigüedad de la expresión: «learning organization».



«La nueva cuestión, si es que hay alguna cuestión nueva, no consiste pues en la búsqueda de efectos de aprendizaje, o en la creación de una organización simplemente «autodidáctica», sino en aclarar los motivos por los que este tema sale nuevamente a la superficie y en la nueva naturaleza de los aprendizajes.»

«Quienes dirigen en la actualidad las investigaciones en las empresas, (...) están impresionados de la importancia que se da a la cooperación.»

«Aunque es cierto que no siempre se aprecian bien las desventajas de estas cooperaciones, es decir las nuevas separaciones que corren el riesgo de generar (...)»

«Las razones para «ponerse a cooperar» son hoy en día tan sólidas como en el pasado lo eran las razones para «separar y aislar.»

ferentes materias, trabajar en paralelo, de manera simultánea y convergente.

□ Se pretenden racionalizar los procesos transversales (por ejemplo el proceso que va desde la recepción de un pedido hasta su entrega) y descubrimos que los mayores aumentos de productividad se consiguen con la mejora (y la reducción) de las instancias intermediarias entre los distintos eslabones del proceso.

□ Se experimenta el paso de la subcontratación a la asociación, esto también basado en una intensificación de los intercambios y la realización de trabajos en común, en busca de relaciones de confianza, estables y duraderas.

□ Se dibujan nuevos perfiles jerárquicos, en los que se valoran las capacidades de escuchar, de estimulación y de diálogo.

□ Se esperan en lo sucesivo técnicos especializados en una materia que sepan comprender los problemas de las otras, que den asistencia, instruyan y comprendan lo que verdaderamente es prestar un servicio.

□ Se incentiva la actitud favorable a la relación cliente-proveedor: saber lo que el otro (el cliente) espera de lo que se le hace y cómo lo recibe.

En pocas palabras: Es el «actuar juntos», en todas las direcciones, lo que parece encontrarse en los discursos y, al menos parcialmente, en los hechos, en la consolidación de las nuevas organizaciones. Aunque es cierto que no siempre se aprecian bien las desventajas de estas cooperaciones, es decir las nuevas separaciones que corren el riesgo de generar.

□ Cuando se desarrollan grupos autónomos ¿habrá que pensar en los riesgos de que estos grupos se replieguen sobre sí mismos, cuestionando solidaridades implícitas que existían con anterioridad en los talleres?

□ Cuando se «descompartimentan» las funciones, ¿habrá que pensar en la identidad de los oficios y en los aspectos de relativa autonomía que de este modo se desestabilizan? ¿Da la coordinación hori-

zontal a cada uno la posibilidad de encontrar un lugar que considere bueno? Planteemos la cuestión por ejemplo a los profesionales de mantenimiento, y con frecuencia nos sorprenderemos de que «se resistan».

□ Cuando se ponen en marcha organizaciones por proyecto, como por ejemplo en el sector del automóvil, y se hacen retroceder las elecciones y decisiones más importantes a un punto situado antes del lanzamiento del proyecto ¿estamos seguros de que no se coloca a las personas de más abajo en una situación de dependencia aún más fuerte? Cuando la organización por proyecto acerca a los participantes a la concepción de los productos y de los procesos ¿se asocian realmente a esta cooperación los trabajadores de las fábricas...?

De todas formas, a pesar de las numerosas reservas que sin duda una mente despierta puede plantear, nos parece que el modelo de la «cooperación» gana terreno y se convierte en un nuevo referente cultural para los organizadores, que sustituye, al menos en cuanto a su dominancia, al modelo de la separación de tareas y responsabilidades.

Las razones para «ponerse a cooperar» son hoy en día tan sólidas como en el pasado lo eran las razones para «separar y aislar». Estas razones han adquirido un cierto nivel de trivialidad, trivialidad que les da firmeza, en cierto modo, pero que con frecuencia impide profundizar más en el análisis de los procesos de cooperación. Citaremos dos de estas razones trivializadas:

La reactividad: una organización reactiva es una organización que sabe reaccionar rápido y bien, de manera adecuada, a un cambio en el entorno económico, y esta cualidad se muestra especialmente valiosa, en estos momentos en que la inestabilidad y la incertidumbre caracterizan las formas actuales de crecimiento. Reaccionar rápido y bien es hacer circular rápidamente la información en las redes horizontales, acercar el análisis de los problemas a la toma de decisiones y a la acción, procurar que las (re)acciones de los diferentes trabajadores de la empresa sean convergentes, son buenas razones para descentralizar y cooperar.



La integración: tanto si surge de la configuración de los sistemas técnicos o si se debe a la racionalización y tensión de los flujos, la integración hace objetivamente más interdependientes a las diferentes actividades de la empresa y exige, de alguna manera, una intensificación de los intercambios entre aquellos que asumen estas actividades. Pensemos por ejemplo en lo que corresponde a una organización con flujo tenso en una empresa como la SNECMA que intenta reducir su ciclo de fabricación tanto en el interior de sus fábricas como en el conjunto de su red de proveedores. Habría allí una buena razón para hacer converger las acciones, estructurar los encuentros de los componentes de los motores y desarrollar el sentido de interdependencia entre un número elevado de trabajadores.

Pero ¿valoramos plenamente lo que implica la cooperación? Es aquí donde el tema de la organización formativa comienza a adquirir un sentido: es una puesta en contacto de diferentes saberes, de opiniones y de intereses que se han formado de manera separada, o incluso opuesta, en la organización que heredamos, saberes que en lo sucesivo deberán desarrollarse en la relación y la comunicación, y ya no en el aislamiento, la especialización estricta y la autoregulación.

La organización se vuelve autoformativa en el momento en que autoriza y favorece esta puesta en relación, permite a cada participante aumentar sus competencias en el contacto social con los otros oficios y/u otras categorías sociales, y esto en función de necesidades que afectan directamente a los buenos resultados del funcionamiento productivo.

La tendencia a la exclusión...

Uno de los riesgos principales de las «nuevas organizaciones» y en particular de aquella que insiste en la cooperación y el incremento de competencias, es que se manifiestan como máquinas temibles de seleccionar y excluir.

Un trabajador que durante 20 ó 30 años haya «funcionado», puede verse brutalmente declarado «incompetente» y empujado hacia la salida, o, de manera más dulce pero de igual resultado, marginado

en la organización del trabajo y situado fuera de los circuitos y formas de la modernización. A esta expulsión del circuito no están expuestos solamente los adultos en actividad sino, por un principio idéntico, también los jóvenes que salen del sistema educativo sin titulación o considerados por los empresarios como «con titulación insuficiente»: estos serán declarados socialmente «incompetentes», incluso sin haber podido demostrar de lo que son capaces. Es pues una paradoja que las «nuevas organizaciones» puedan ser ensalzadas por las oportunidades que ofrecen para acceder a mayores cualificaciones, pero puedan también degradar de manera absoluta la situación de una parte notable de los individuos.

Si admitimos la importancia de esta cuestión, debemos evitar una visión puramente «economista» de la organización formativa y pensar que debe permitir responder al reto siguiente: cómo transformar las competencias de los asalariados partiendo de lo que son, con la diversidad de sus trayectorias y sus experiencias, de tal manera que puedan participar ampliamente en el montaje y desarrollo de las «organizaciones cooperativas».

Volviendo a la primera definición de organización autoformativa: se trata de adquirir competencias en la organización, pero de una manera no trivial y que en gran medida hay que inventar (3), porque la cuestión planteada es ella misma novedosa.

La inestabilidad de las opciones organizativas.

La imagen que, durante todo el periodo de dominación del taylorismo, se hacían de la organización los cuadros superiores de las empresas se basa en el postulado según el cual es posible crear una estructura que resista al tiempo, que sea indiferente a la duración, al desgaste, a los cambios de contexto. Es lo que de cierta manera daba la idea de «organización científica», construida según leyes relativamente inmutables.

Esta visión perdura todavía. Es así como muchos cuadros de grandes empresas, asistidos por consultores especializados en este terreno, creen poder definir los

«¿(...) valoramos plenamente lo que implica la cooperación? Es aquí donde el tema de la organización formativa comienza a adquirir un sentido (...).»

«Uno de los riesgos principales de las «nuevas organizaciones» y en particular de aquella que insiste en la cooperación y el incremento de competencias, es que se manifiestan como máquinas temibles de seleccionar y excluir.»

«La imagen que, durante todo el periodo de dominación del taylorismo, se hacían de la organización los cuadros superiores de las empresas se basa en el postulado según el cual es posible crear una estructura que resista al tiempo (...). Esta visión perdura todavía. (...) Pero tales presuposiciones (...) son muy discutibles (...).»

3) Uno de los grandes méritos de la Misión «Nuevas cualificaciones» en Francia, había sido abordar este problema y experimentar nuevas soluciones, tanto para los jóvenes como para los adultos.



«La organización autoformativa, como favorecedora a la vez de la adquisición de competencias en la organización y sobre la organización, se sitúa en una dialéctica muy singular, muy novedosa en este sentido. ¡Debe permitir en su seno los aprendizajes sobre ella misma!»

«La rutina (...) sigue estando presente, pero no pensamos que pueda jugar en lo sucesivo un papel relevante en los aprendizajes.»

«La reglamentación fue, a su manera, una segunda forma de aprendizaje (...). Pero (...) los métodos, procedimientos y escalas, definidos de esta manera están cada vez más desfasados (...)»

«objetivos de las organizaciones» a 3 ó 5 años y deducir el camino que permitirá pasar de la organización actual a esta nueva configuración que se supone será de nuevo estable. Pero tales presuposiciones son muy discutibles:

□ ¿Quién dice que la situación (económica, técnica, social) de aquí a 3 ó 5 años corresponderá a la que hoy en día se cree poder anticipar? Fijando el objetivo y el camino del cambio organizativo sobre esta meta, se corre el enorme riesgo de tener que abandonar en el transcurso del camino los objetivos que se habían fijado y hacer inútiles los esfuerzos realizados, a menudo considerables.

□ Al «acometer» el cambio a partir de una meta definida por algunos expertos, se sitúa a la mayoría de los asalariados en una situación fundamentalmente pasiva: se les pide que se incorporen a un proceso que ellos no han pedido, cuyo sentido y alcance comprenden mal y que se les impone sin una auténtica elección. El resultado será (es) una multiplicidad de comportamientos: ciertos asalariados jugarán el juego, intentarán aprovechar las nuevas oportunidades que este cambio (aunque sea impuesto) les ofrece, otros por el contrario frenarán, resistirán o dejarán pasar el carro, a la espera de días mejores.

En cualquier caso, el cambio conducido hacia el objetivo, al poner a las personas en la tesitura de seguir o de resistir, no favorece el aprendizaje de la cuestión esencial que es la organización misma. Se pone a los asalariados en (hacia) una nueva organización, pero no se les permite aprender lo que es una elección organizativa.

Es sólo a partir del momento en que se renuncia a la ficción de una estructura estable y se acepta cuestionar de nuevo un esquema rígido, cuando se comienza a ver el interés:

□ de una definición de la organización, no principalmente en términos de estructura, sino en términos de potencial de evolución,

□ de una implicación de los asalariados en la concepción de un cambio que no tenga como principal referencia una

«meta», sino el análisis de situaciones móviles.

Esto implica que los asalariados adquieren una competencia sobre la organización, una verdadera cultura organizativa, base para su capacidad de sacar adelante estos análisis y evoluciones.

La organización autoformativa, como favorecedora a la vez de la adquisición de competencias en la organización y sobre la organización, se sitúa en una dialéctica muy singular, muy novedosa en este sentido. ¡Debe permitir en su seno los aprendizajes sobre ella misma!

Esto con seguridad no lleva a un acercamiento empírico. Todo lo contrario: una concepción semejante de la organización supone fuertes principios, que llevarán mucho más a modalidades de aprendizaje organizativo compartido que a nuevos esquemas de estructura. Por ejemplo, es mucho más importante definir lo que implica avanzar en la adquisición de autonomía, que intentar dejar fijado lo que debe ser un equipo autónomo.

¿La naturaleza de los aprendizajes?

Habiendo pasado revista a los tres tipos de motivos para crear organizaciones autoformativas, hemos hablado ya implícitamente de la naturaleza de los aprendizajes.

La rutina, es decir la incorporación a base de experiencia de esquemas de acción susceptibles de ser reproducidos jugó un papel considerable en el funcionamiento industrial. Sigue estando presente, pero no pensamos que pueda jugar en lo sucesivo un papel relevante en los aprendizajes. Las razones son numerosas: una parte creciente de las acciones rutinarias se incorporan en los sistemas técnicos automatizados y en los programas informáticos, escapando al trabajo humano; las situaciones, en un contexto muy inestable y evolutivo desde todos los puntos de vista, permiten cada vez menos apoyarse sobre la rutina; las rutinas mismas se convierten en objeto en cuestión bajo una perspectiva de «progreso continuo». Esto no desacredita la experiencia desarrollada por los asalariados, sino que obliga a pensar de nuevo en su construcción.



La reglamentación fue, a su manera, una segunda gran forma de aprendizaje. Permitía organizar y formalizar la construcción de un saber sobre el trabajo y la producción en las oficinas de estudios y de métodos. Pero este tipo de capitalización ha entrado en crisis: los métodos, procedimientos y escalas definidos de esta manera están cada vez más desfasados, no solamente con respecto a los conocimientos que de hecho se movilizan en la auténtica actividad de producción, sino en relación al carácter cada vez más «coyuntural», complejo y en parte imprevisible de los problemas que deberán resolverse durante la actividad concreta. Los problemas les surgen a los participantes directos y son ellos principalmente quienes les hacen frente. Las oficinas de estudios y de métodos no escapan a esta regla: su propia actividad se convierte en una producción de conocimientos establecidos a fuerza de las preguntas y los problemas que plantean los nuevos proyectos (de productos, de equipos, de procesos..) y de los que no se conocen más que una parte de las soluciones.

Por último, **la formación escolar** estructurada por asignaturas tiene y tendrá siempre un papel que desempeñar en la constitución de los conocimientos básicos. Pero se percibe cada vez con más claridad que:

□ el presupuesto positivista, que anima implícitamente a la mayoría de las enseñanzas, no se enfoca al enfrentamiento con las cuestiones reales de la producción. Las ciencias no son «exactas», son conjuntos de proposiciones que aspiran a la validez, pero discutibles, y es así como pueden progresar. Esto significa que la prueba de la práctica y la confrontación con otros contenidos del saber deben estar incuidos explícitamente en la propia formación científica (cualquiera que sea su nivel).

□ el concepto de «conocimientos básicos» es terriblemente incierto. ¿Cuáles son? ¿Cómo definirlos y enseñarlos? ¿Cuál sería por ejemplo el conocimiento básico necesario para un comportamiento de autonomía y de responsabilidad? ¿Tiene el sistema escolar algo que decir o que hacer en este terreno? y si es así ¿qué?. Plantear la pregunta permite ver ya hasta qué punto el actual funcionamiento del

sistema educativo elabora mal la respuesta.

□ por último, todo el mundo sabe que las situaciones productivas movilizan toda una mezcla de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas. No solamente de disciplinas pertenecientes a las llamadas ciencias «prácticas» (mecánica, electricidad, electrónica, informática...), sino a las ciencias «prácticas» y a las ciencias humanas y sociales. ¿Cómo aprender de este entrecruzamiento y de esta maraña? ¿Están realmente adaptadas las formas escolares tradicionales para este tipo de aprendizaje?

Vemos que tanto a nivel de forma como de contenido de los aprendizajes, nos enfrentamos a cuestionamientos considerables, y es al comenzar a responderlos cuando nacen las organizaciones formativas.

Pero éstas tropiezan a la vez con la definición de su propio objeto (¿qué son esas «competencias» que deben aprenderse?) y con los modos de reconocimiento social de lo que así se ha adquirido. Se comprenderá así que, según nuestra opinión, las competencias sean inseparables de las situaciones productivas y no puedan reducirse al «saber hacer» adquirido por la experiencia.

Por un lado, las competencias pueden definirse como **la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas**, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución. Por otro lado, la adquisición de dicha comprensión supone establecer marcos de acción que aseguren una acumulación real de los conocimientos. Estos marcos se asocian más a un mecanismo de experimentación que a la experiencia, pero una experimentación llevada a cabo dentro de las propias situaciones productivas reales. Hay indicios de ello, aún parciales, en la puesta en marcha de los planes de estudios de situación que permiten examinar retrospectivamente los acontecimientos de la producción (los riesgos, las innovaciones), analizar su desarrollo y rectificar las condiciones en que se produjo⁴⁾, y que permiten a los asalariados, a la vez, valorar su experiencia de los acontecimientos y sus capacidades de deducción y de distanciamiento, con la comprensión inmediata de las causas y

« La formación escolar (...) tiene y tendrá siempre un papel que desempeñar en la constitución de los conocimientos básicos,» sin embargo se enfrenta a cuestionamientos considerables.

«(...) las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución.»

«(...) con un enfoque semejante de las competencias y de sus modalidades privilegiadas de aprendizaje, nos alejamos considerablemente de los sistemas de clasificación basados en el «contenido» de un puesto de trabajo, de un empleo, incluso ampliando su definición. Todo, o casi todo, está por inventar en este terreno.»

4) Hemos participado en la puesta en marcha de estos mecanismos en las fábricas de la empresa Danone-Francia.



razones de dichos acontecimientos, permitiendo un análisis crítico retrospectivo de la primera evaluación de la situación inicial.

Pero, con un enfoque semejante de las competencias y de sus modalidades pri-

vilegiadas de aprendizaje, nos alejamos considerablemente de los sistemas de clasificación basados en el «contenido» de un puesto de trabajo o de un empleo, incluso ampliando su definición. Todo, o casi todo, está por inventar en este terreno.