

# Formación y ciudadanía en organizaciones

Resultados y perspectivas de investigaciones realizadas dentro del IV y V Programa Marco de la UE

## Massimo Tomassini

Investigador principal del Isfol (Istituto Italiano para el Desarrollo de la Formación de Trabajadores) y profesor titular de la Universidad de Roma 'La Sapienza' (Departamento de Ciencias Educativas, perteneciente a la facultad de filosofía)

### Palabras clave:

Competence; citizenship; enterprise; knowledge; learning; learning organisation

### RESUMEN

**El proyecto de la UE *Hacia la economía del conocimiento* tenía el doble objetivo de valorar los resultados globales de diversos estudios de investigación socioeconómica apoyados por el IV y V Programa Marco, además de proponer líneas estratégicas de investigación y desarrollo en el ámbito educativo y formativo, particularmente para la formación permanente.**

Los estudios de investigación analizados revelan en su mayoría que es posible estimular la formación organizativa con prácticas de gestión destinadas a desarrollar las competencias del trabajador relativas tanto a su comprensión autónoma de procesos (“conocimiento de procesos laborales”), como a su participación en nuevos tipos de “ciudadanía organizativa”.

El término “conocimiento de procesos laborales” describe básicamente conocimientos prácticos con una dimensión teórica integrada con técnicas experimentales obtenidas a través de la cultura específica de la empresa, mientras que la “ciudadanía organizativa” designa la participación activa personal en una diversidad de organizaciones y comunidades de la práctica. Los sistemas educativo/formativos deben tomar cada vez más en cuenta estas cuestiones y comprometerse en estrategias de desarrollo permanente que abarquen a empresas, agentes sociales y comunidades locales.

## Introducción

Este artículo presenta los resultados de algunas recientes investigaciones realizadas entre 2001 y 2003 dentro del proyecto agrupado “Hacia la economía del conocimiento” (*Towards the learning economy – TLE*). Este proyecto agrupado intentaba por un lado valorar los resultados totales de diversos proyectos de investigación socioeconómica realizados bajo el IV y V Programa Marco, y también proponer líneas estratégicas para el desarrollo de la investigación en el ámbito educativo/formativo <sup>(1)</sup>. En particular, el objetivo del proyecto TLE no consistía en calibrar sistemáticamente los resultados de todas las investigaciones relevantes del proyecto, sino en detectar las ideas importantes extraíbles de dichas investigaciones y generar hipótesis innovadoras para futuras políticas europeas de enseñanza y formación.

Los resultados que mencionaremos proceden de un ámbito del TLE titulado “Conocimiento, formación y competencias en organizaciones”. Dicho ámbito englobaba a diez proyectos de investigación, realizados por diferentes equipos europeos entre 1997 y 2002 para toda una serie de sectores económicos y basados fundamentalmente en estudios de caso (véanse los cuadros 1, 2 y 3 del Anexo).

Se han analizado las diversas investigaciones para revelar y valorar los factores de importancia para las políticas de formación permanente, vinculados con la dinámica empresarial generada por empresas industriales o de servicios en toda Europa. En otras palabras: se asume la formación permanente no tanto como cuestión de incrementar los niveles de la enseñanza formal -como otras visiones actuales admiten, particularmente la perspectiva educativa- sino como componente estructural del desarrollo permanente de personas y organizaciones, de conformidad con los rasgos básicos de la denominada “economía formativa europea en fase de globalización” (Lundvall y Borrás, 1999).

Dentro de la perspectiva de la “economía formativa”, las fronteras tradicionales entre la dimensión económica y social y entre trabajo, formación, conocimiento y organización se están difuminando cada vez más. El rendimiento económico de empresas, regiones y países, y en muchos casos también el rendimiento individual, está vinculado a su respectiva ca-

---

(<sup>1</sup>) El proyecto *Hacia la economía del conocimiento/Conclusiones de los proyectos IV y V Programa Marco* (contrato HPHA-CT-2000-00051, EU FFRP) tenía el apoyo del V Programa Marco. Fue realizado por una asociación compuesta por Michael Kuhn, coordinador del proyecto (Foro europeo de políticas regionales, universidad de Bremen), que desarrolló el ámbito *Formación en la sociedad de la formación*, por Robert-Jan Simons (Ivlos, universidad de Utrecht), que estudió *TIC en educación y sociedad*, y por Massimo Tomassini (Istfol y universidad de Roma), encargado de la sección *Conocimiento, formación y competencias en organizaciones*.

Se está elaborando actualmente una nueva publicación (Kuhn, M.; Simons, R.J.; Tomassini, M. (eds), *Towards a learning economy? Contributions from European educational research*, Nueva York: Peter Lang) que recopila diversos artículos redactados por especialistas europeos asistentes a las conferencias y talleres organizados por nuestro proyecto.

pacidad de aprender y adaptarse a las nuevas condiciones. Simultáneamente, la formación depende de la acumulación y el uso competente de conocimiento tácito, producido en contextos organizativos específicos, y de un sistema dinámico que permita combinar continuamente estos conocimientos contextuales con el conocimiento codificado (datos e informaciones de diversa naturaleza).

La dimensión organizativa es esencial para la economía del conocimiento, y su dinámica se encuentra profundamente imbricada con las formas colectivas de creación, uso y difusión del conocimiento. El conocimiento y la organización se encuentran en una relación mutua de creación conjunta permanente. Ya se han realizado interpretaciones relevantes sobre dicha relación: la necesidad de promover una interacción permanente entre los conocimientos explícitos y los tácitos en la empresa innovadora (Nonaka y Takeuchi, 1995); la naturaleza de la formación organizativa como algo generado en un espacio continuo entre la práctica, la formación y la organización (Gherardi y Nicolini, 2000); y la importante función de las comunidades de la práctica (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) para garantizar la formación y la colaboración en contextos informales organizativos, o interorganizativos.

Así pues, el concepto de “organización autoformativa” (Senge, 1990), que ha irrumpido con tanta frecuencia en los debates del último decenio, debe combinarse con referencias conceptuales más amplias sobre la naturaleza de los procesos formativos que tienen lugar en una organización.

Además, en un mundo en el que los intercambios de formación y conocimientos se multiplican continuamente, la dimensión organizativa de la formación también adopta un carácter interorganizativo. El declive de los métodos tradicionales de trabajar en la gran empresa y la multiplicación de nuevos tipos socioeconómicos de producción y organización, todos ellos más o menos estructurados en red, han dado lugar a nuevas formas de conocimiento y formación. Los sistemas interorganizativos, en particular los relacionados con la coordinación de PYMEs (grupos, polos industriales, etc.), constituyen fuentes esenciales para la creación y el desarrollo de conocimientos. Factores como la proximidad, la confianza y la interpretación colectiva fomentan el surgimiento de recursos sociales y cognitivos para la obtención permanente de una ventaja competitiva de orden local (Lazaric y Lorenz, 1998; Lawson y Lorenz, 1999).

La nueva función del conocimiento y la mayor importancia de la dimensión organizativa en la sociedad y economía del conocimiento generan nuevas necesidades de competencias y nuevas formas de significado social; hasta cierto punto, las nuevas formas divergen de las tradicionales: éstas confieren mayor prioridad a la negociación y al reconocimiento certificado de competencias, aunque los nuevos sistemas tecnológicos y los nuevos requisitos exijan un desarrollo continuo de competencias a menudo por vías inusuales o apenas definidas. “La competencia es el conocimiento en acción” (Schön, 1983) es un concepto sumamente dinámico y contexto-dependiente. Las competencias de una gran mayoría de los

trabajadores giran en torno a recursos cognitivos y modelos de resolución de problemas en continua evolución. Además, la “contextualización” de competencias dentro de modelos organizativos específicos de aprendizaje y prácticas, el vínculo estricto entre trabajo y socialización, la naturaleza colectiva-comunitaria de numerosas competencias y la correlación entre capacidades individuales o de grupo y capacidades estratégicas de una organización contribuyen en total a la ineficacia de los modelos pre-establecidos, y hacen necesarios nuevos modelos de detección, evaluación y desarrollo de competencias (Consoli y Benadusi, 1999).

Los sistemas educativos y formativos de toda Europa suelen presentar retrasos en alinearse con las tendencias mencionadas, por lo que hubo de surgir la “cultura formativa” europea como trasfondo para el desarrollo de competencias personales y sociales y el incremento de conocimientos informales y del capital social (Gavigan et al., 1999). Parece que empieza a sentirse la necesidad de algo que podría definirse como “formación permanente ampliada”, en diversas hipótesis políticas. Se aprecia la aparición de políticas coherentes de formación permanente, no sólo a escala de los recursos educativos formales; incluso el reconocimiento general de vías educativas no formales o informales para el ciudadano (OCDE-Ceri, 2001) se considera ya inadecuado para captar las complejas formas emergentes de conocimiento y competencias. Es necesario establecer nuevos modelos de relación entre el mundo de la educación y las organizaciones, y los sistemas educativos/formativos, junto a otras instituciones y formas de vida social, deben desarrollar niveles superiores de innovación (Giddens, 1991). Los requisitos emergentes del ámbito cognitivo exigen invertir en nuevas ideas y modelos prácticos para los vínculos reales entre trabajo, formación y enseñanza.

El análisis de los proyectos europeos de investigación que aquí presentaremos considera diferentes aspectos que parecen coincidir con esta descripción de la situación, y expone factores que reclaman una reinterpretación del concepto “organización autoformativa”, y también nuevas hipótesis en que basar la investigación. En la sección siguiente ilustraremos algunos aspectos sobre los fundamentos teóricos de los proyectos estudiados. La Sección 3 examina y sintetiza las prácticas para el desarrollo de conocimiento, formación y competencias en organizaciones; la Sección 4 ofrece algunas sugerencias para actualizar el concepto de “organización autoformativa” conforme a los modelos emergentes de trabajo y organización (en particular, sugeriremos el concepto de “ciudadanía organizativa” como idóneo para describir la necesidad de prácticas sociales activas de participación y afirmación identitaria, como revela -aún con sus contradicciones- la evolución actual); por último, la Sección 5 aporta las conclusiones, sobre todo en forma de nuevas perspectivas para los sistemas de enseñanza y formación.

## Modelos teóricos

El análisis de proyectos, realizado tomando en cuenta los objetivos de “valorización” asignados al TLE, se centró en diversos conceptos que pueden considerarse típicos de la investigación socioeconómica europea reciente.

Un ejemplo interesante es el concepto de “conocimiento de procesos laborales” (tal y como aparece en los proyectos Whole y OrgLearn), que actualiza en buena medida la bien conocida metáfora de la “organización autoformativa”. El término “conocimiento de los procesos laborales” amplía el significado de *Arbeitsprozesswissen* (Kruse, 1986), que a su vez designa el tipo de conocimiento que un trabajador debe poseer para llegar a comprender las interdependencias entre diferentes funciones y actividades dentro de procesos de trabajo complejos. En el proyecto Whole, la insistencia recae no sobre la mano de obra sino sobre el propio trabajo, que implica a la vez procesos de trabajadores y de producción. En las empresas o lugares de trabajo informatizados y flexibles, el conocimiento de procesos laborales se supone útil para diferentes tipos de actividades y necesidades, como las de responder a los requisitos de flexibilidad funcional, supervisar sistemas complejos sistemas de ingeniería controlados por ordenador, u operar como nodos dentro de sistemas con el poder decisorio repartido (Boreham, 2002).

El conocimiento de procesos laborales consiste básicamente en un conocimiento práctico, pero no debe confundirse con un simple conocimiento técnico (*know-how*) o procedimental; incluye una dimensión de comprensión teórica combinada con conocimientos técnicos experimentales obtenidos a través de una experiencia colectiva e individual dentro de culturas específicas de los lugares de trabajo. Los miembros de organizaciones son -desde esta perspectiva- también miembros de comunidades de la práctica: “crean y comparten conocimiento en el curso de la práctica de su trabajo, registrando sus percepciones individuales en las estructuras que constituyen su cultura propia” (Boreham, 2002, p.5). Vemos que las dimensiones práctica, teórica y social del conocimiento se consideran unidas: el conocimiento de los procesos laborales es “tácito pero no elusivo”, y se encuentra inserto en las formas con que las personas hacemos cosas, si bien es necesario hacerlo explícito e intercambiable dentro de las políticas y mecanismos organizativos.

Este modelo valora fuertemente la experiencia individual, pues ésta forma la base del conocimiento de procesos laborales: “contiene ideas, conceptos, pensamientos y emociones”, y “apoya el conocimiento sobre procesos laborales al integrar la intervención estética, la práctica y la racional” (Fischer, 2002). El eje principal de atención se sitúa en los procesos individuales de aprendizaje y en las complejas vías de integración entre las dimensiones individual y organizativa, siendo para este modelo la primera el origen de la segunda. “El conocimiento organizativo es más complejo que el conocimiento individual y que la información “repartida”, pero

tiene su origen en la dinámica de representaciones del conocimiento individual” (Sauquet, 1999).

Con todo, las visiones social e institucional de los procesos formativos en una organización también se hallan presentes entre los conceptos de los proyectos analizados. Por ejemplo, dentro del proyecto Whole, Pauwels y Van Ruyseveldt (2002) han adaptado al aprendizaje organizativo el esquema del proceso de institucionalización, articulándolo en tres fases: externalización, objetivación y internalización: “en una organización la externalización tiene lugar cuando el conocimiento personal se transfiere a otros. Ello puede suceder por vías formales o informales, por contactos personales, o empleando tecnologías de comunicación” (Pauwels y Van Ruyseveldt, 2002, p.42). Dicho conocimiento puede a continuación objetivarse por una organización, bajo la forma de reglamentos, procedimientos, estructuras, etc., y operar así como una especie de memoria organizativa.

Un intento de combinar las dimensiones individual y situacional (cultural e institucionalmente) del aprendizaje es el del proyecto Latio, que considera los fenómenos de aprendizaje no sólo en términos de la organización autoformativa sino del entorno formativo, condicionado en casos específicos por diferentes tipos de contextos: contextos institucionales de orden nacional, contextos laborales y contextos de comunicación a distancia. Además, estos entornos formativos se consideran realidades múltiples creadas a partir de perspectivas distintas, y en particular desde la perspectiva de gestión y la perspectiva educativa. En ambas, la formación/aprendizaje puede considerarse una materia relacional, ya que el conocimiento, las capacidades y las competencias -es decir, todo lo que se aprende- se definen como cualidades de las relaciones humanas con el mundo que rodea al formado (Svennson et al., 2002).

El desarrollo de competencias constituye uno de los temas principales para todos los proyectos analizados. Conforme al proyecto Whole, las competencias se consideran recursos para la actividad laboral, creados dentro de actividades constructivas y basados básicamente en la experiencia (Rambardel y Duvenci-Langa, 2002). Este proyecto asume las competencias como algo determinado por un conocimiento externo y por competencias colectivas o sociales a las que la persona que trabaja puede acceder por medio de otros trabajadores o artefactos, por el tipo de situaciones que encuentra o por actitudes subjetivas intrínsecas a favor de la propia formación.

Este mismo proyecto Whole ha detectado vínculos interesantes entre la competencia y el conocimiento de procesos laborales, y también entre la competencia y las fuentes experimentales de aprendizaje. La competencia profesional se considera, significado bastante parecido aunque no plenamente idéntico, un conocimiento operativo que incluye “conocimientos conceptuales sobre el mundo de actuación” y “la capacidad para operar en sistemas de agentes actuantes” (Rogalski et al., 2002). Desde este punto de vista, las competencias constituyen recursos cognitivos que incorporan potenciales de actuación: un conocimiento operativo disponi-

ble en el presente o que puede movilizarse; esquemas de actuación para diferentes tipos de situaciones; y propiedades individuales y colectivas que capacitan a los operadores para adaptarse a presiones situacionales.

Las competencias pueden ser o bien individuales o bien colectivas. Estas últimas presentan un doble significado: pueden referirse simplemente a las actividades individuales de las personas que participan de una actuación colectiva, pero también pueden significar que un equipo -es decir, un conjunto de operadores que actúan en una tarea común- se considere una entidad, o sea, un operador virtual que ejecuta dicha tarea. En términos individuales, las competencias se definen como recursos a disposición de una persona, que ésta puede desarrollar dentro de su actividad productiva, de conformidad con las tareas y la naturaleza de las situaciones que afronta, particularmente en lo concerniente a su relación con otras personas y consigo misma (Rogalski et al., 2002).

## Prácticas de desarrollo

Los proyectos examinados arrojan resultados importantes sobre las prácticas que desarrollan en las organizaciones conocimiento, formación y competencias. La investigación empírica en distintos proyectos revela que diversas organizaciones aplican numerosas actividades relevantes de desarrollo y utilizan diferentes tipos de mecanismos y sistemas organizativos para obtener simultáneamente beneficios formativos y de eficacia en sus procesos productivos.

El proyecto OrgLearn describe intervenciones directas del operador en los procedimientos de operación estándar. Los trabajadores de diferentes plantas participan en la confección de manuales operativos específicos para la planta, que incluyen los conocimientos necesarios para hacer funcionar ésta, para cumplir la normativa de seguridad y para resolver problemas. Antiguamente, estos manuales solían redactarse por ingenieros y técnicos con responsabilidades específicas en la planta, pero los nuevos reglamentos permiten al trabajador normal por turnos elaborar documentos tan complejos a partir de su propia experiencia cotidiana del proceso de producción. Esta redacción del manual tiene lugar en grupos pequeños, compuestos por uno o más trabajadores experimentados, otro recién llegado y un moderador. A determinados intervalos, se analizan interactivamente fases específicas del proceso productivo, durante un periodo de 3 a 4 semanas. Este análisis se convierte a continuación en un capítulo del manual de la planta, que engloba también respuestas a posibles cuestiones de resolución de problemas y seguridad. Los debates dentro del equipo redactor de ese manual generan importantes efectos formativos, partiendo más del conocimiento experimental que del técnico (Fischer y Roben, 2002) y el propio resultado da oportunidad de incluir sugerencias de mejora, ideas de gestión e informes sobre incidentes en los procedimientos operativos estándar.

En algunos casos, se definen vínculos entre estas metodologías de redacción de manual y los sistemas internos de desarrollo de competencias.

En estas empresas, los equipos redactores de manuales se consideran “células formativas”, y sus resultados se incorporan a la memoria organizativa también a un nivel de aprendizaje, al planificarse nuevos cursos relacionados con las necesidades formativas surgidas de la experiencia puesta en común y la resolución colectiva de problemas (Boreham y Morgan, 2002).

Una posición específica relevante dentro de las prácticas organizativas de desarrollo es la que desempeñan los sistemas de gestión de competencias, que tienden a estructurarse como marcos de reconocimiento de competencias, mecanismos de gestión de carreras, políticas de contratación y movilidad, evaluación de necesidades formativas y otros diversos objetivos importantes. Uno de los estudios de caso del proyecto Latio logra describir claramente algunos de los motivos que explican la difusión de estos sistemas. Un sistema de gestión de competencias permite a la dirección de una empresa:

- (a) mantenerse informada sobre la disponibilidad de conocimientos existente en las capacidades presentes en la empresa;
- (b) afrontar los requisitos de capacidades generados por la transformación del entorno externo;
- (c) encontrar informaciones útiles para comprobar la correspondencia entre los nuevos procesos y las competencias disponibles, en sus procesos de reestructuración o reordenamiento interno;
- (d) diseñar estrategias de RH (incluyendo tácticas formativas) adecuadas para acceder a nuevos segmentos de mercado;
- (e) canalizar los esfuerzos para aumentar su flexibilidad no sólo en lo relativo a sus necesidades de capacidades técnicas, sino también para objetivos de desarrollo más amplios, como capacidades interpersonales, facultades de dirección, innovación, etc.

(Svensson et al., 2002)

Los resultados de los proyectos estudiados sugieren que el desarrollo de competencias se encuentra muy difundido en las empresas europeas, pero con objetivos y métodos que divergen considerablemente en función del contexto. En numerosos casos, las políticas de competencias empresariales se desarrollan con un lenguaje común que todo el mundo puede entender dentro de la empresa y adaptar a las exigencias específicas que surjan. Las políticas e instrumentos de competencias pueden contribuir a organizar la gobernanza, generando a la vez parámetros para medir el valor (económico) del rendimiento logrado y los significados (culturales) compartidos que construyen las diferentes comunidades de la práctica presentes en el interior de una organización.

Una excepción negativa de importancia en el panorama del desarrollo de competencias parece ser la degradación sistemática de la calidad de los empleos de servicios de menor categoría, tendencia descubierta por el proyecto Servemploi en la industria, en particular para el caso de los sectores minorista y finanzas, que emplean en su mayoría a mujeres. Este proyecto extrae una imagen bastante pesimista de las oportunidades de desarrollo cognitivo y de capacidades que se ofrecen a trabajadoras jóvenes. Pone también de relieve el hecho de que las visiones actuales

de la sociedad cognitiva y la economía del conocimiento no admiten la existencia de estos problemas ni reconocen la función básica que cumplen en ella las desigualdades relativas a clase social y género.

## Aprendizaje organizativo y ciudadanía organizativa

La naturaleza cualitativa de los proyectos mencionados hasta aquí imposibilita evaluar la escala de los fenómenos descritos por los proyectos. Considerando su trasfondo y sus metodologías (estudios de casos y reuniones de especialistas), los diversos proyectos tienden a corroborar las hipótesis más progresivas, en detrimento de las situaciones en las que el trabajo, en lugar de ser cognitivo, pierde categoría tanto a escala cognitiva como de relaciones. Únicamente un solo proyecto en este conjunto (lo acabamos de mencionar) se centra en niveles menos capacitados y describe una situación contraria al desarrollo formativo.

Sin embargo, las numerosas situaciones donde la organización es más dinámica y la valoración de los recursos humanos se concibe al menos como objetivo demuestra que el modelo formativo es mucho más que plausible: parece una necesidad real para la empresa.

Sigue siendo interesante efectuar una disgresión sobre la organización autoformativa, que ya no adopta la forma de artefacto ideológico (como lo hizo típicamente en el decenio de 1990, dentro de una cierta bibliografía de la gestión) ni se convierte en un simple sinónimo de “organización flexible”, donde la formación/aprendizaje significa una adaptación rápida -quizás irreflexiva- ante nuevas condiciones operativas y transformaciones repentinas en el empleo de los recursos humanos. Por el contrario, los estudios investigados indican que la “organización autoformativa” constituye en la actualidad un concepto muy enraizado en la práctica, con aspectos como la valoración de la experiencia, la aplicación sistemática de prácticas reflexivas, el fomento de procedimientos autoorganizados y actitudes culturales propias, tendencias activas de gestión hacia la “animación” y apoyo a oportunidades de formación/reconversión cognitiva. Esta orientación parece quedar confirmada con una breve retrospectiva de las prácticas de desarrollo presentadas en los proyectos analizados.

Con una lógica más adecuada a la dinámica del nuevo siglo, el total de estudios de investigación analizados hasta aquí ofrece argumentos de importancia no tanto para justificar un modelo general de organización autoformativa -al que se refieren actualmente tantos proyectos- sino más bien para comprender mejor la dimensión organizativa del conocimiento, que posee un valor estratégico dentro de la economía de la formación.

Es muy frecuente que la dimensión organizativa se descuide o entienda mal, no sólo dentro de la enseñanza y la formación sino también, por ejemplo, en la economía educativa. Cuando los educacionalistas o los especialistas educativos en general se refieren a la economía basada en el conocimiento o a la economía formativa y a las necesidades de formación

permanente, tienden a olvidar todos el hecho simple pero esencial de que el conocimiento, la formación y las competencias se producen en buena parte a partir de dinámicas organizativas específicas. El formado o sujeto cognitivo es, ante todo, un sujeto de relaciones organizativas, o a fin de cuentas de la propia organización como sujeto plural. Es una organización la que crea continuamente conocimiento y exige a las personas adaptarse a su ritmo y responder a dicha creación.

El conocimiento y la formación/aprendizaje no sólo son recursos muy valorados, sino que además constituyen los pilares de una nueva ciudadanía organizativa, cuyos principales protagonistas son los trabajadores, los profesionales, directivos y empresarios, que continuamente crean, utilizan e intercambian conocimientos dentro de sus propios contextos de trabajo específicos.

Esta idea de la ciudadanía organizativa se ha tomado prestada de distintas fuentes del pensamiento sobre organizaciones. Dentro de una noción consolidada de ciudadanía organizativa, ésta se manifiesta mediante comportamientos y actos constructivos y cooperativos que, ni están prescritos, ni se compensan contractualmente con sistemas formales de recompensa, sino que tiene lugar libremente a título de ayuda mutua para la realización de tareas dentro de una organización. De esta manera, la ciudadanía organizativa está vinculada a características como el altruismo, la conciencia personal, el espíritu deportivo, las virtudes cívicas o la cortesía (Organ, 1988).

Dentro de un modelo más crítico, la ciudadanía organizativa representa antes de nada una práctica social, es decir, “una forma de vida perseguida por las personas -tanto dentro como fuera de una organización- que comparten un contexto histórico en el que rebaten determinadas normas sociales o legales y luchan por definir una identidad colectiva e individual” (Gherardi, 2000, p. 115; Gherardi, 2003). Desde este punto de vista, la ciudadanía organizativa se presenta como metáfora mediante la cual pueden entenderse diferentes aspectos de las culturas organizativas, y explicarse diversas paradojas y ambigüedades, entre ellas -en particular según el modelo de Gherardi- las relacionadas con la participación femenina en la vida organizativa, esto es, la ciudadanía de género. En este modelo, la ciudadanía no se asume tanto en el sentido actual “liberal-individualista” (para el que ser ciudadano de un país democrático es un derecho estatutario, obtenido por nacimiento o integración legal) sino más bien en su sentido “clásico/cívico/republicano”, que implica una participación activa en la vida cívica -en el primer caso, las personas no precisan hacer nada en particular para ser ciudadanas, porque lo son por derecho, pero en el último caso las personas tienen que demostrar su ciudadanía con lo que hacen. En este caso, la actuación sustentada en una actitud mental personal constituye propiamente la ciudadanía, y estabiliza a una comunidad cuyos miembros asumen la responsabilidad colectiva de su continuidad e identidad” (Gherardi, 2000, p. 116; Gherardi, 2003). Esta última perspectiva dinámica genera diferentes modelos de ciudadanía organizativa, todos ellos con la idea común de que la ciudadanía es asunto de in-

interpretación y construcción de significado teórico dentro de comunidades específicas de la práctica.

Dentro de los estudios sobre la gestión, se ha planteado recientemente el tema de la ciudadanía organizativa en términos de ciudadanía corporativa, comprendida ésta como una evolución del significado actual del término “ciudadanía”: “una condición legal básicamente pasiva, que implica tan sólo obligaciones cívicas mínimas y se sustenta en una elite gobernante, distante y blindada”, lo que puede aplicarse a menudo tanto a organizaciones como a sociedades modernas (Manville y Ober, 2003, p.48). Manville y Ober vinculan el nuevo significado de “ciudadanía”, relacionado con las necesidades actualmente emergentes de las empresas, con la noción clásica griega de *politeia*: “un sistema no impuesto sino derivado orgánicamente de las necesidades, creencias y actuaciones de las personas”. La *politeia* presupone en este sentido “tanto un espíritu de gobernanza como un conjunto de reglamentos o de leyes”. Según este modelo, y coincidiendo bastante con los mismos fundamentos teóricos de la “formación organizativa” <sup>(2)</sup>, la *politeia* organizativa funcional se caracteriza por la existencia de “estructuras participativas”, “valores comunales”, y “prácticas de compromiso”.

Considerando los modelos mencionados, la hipótesis deducible -que podrán confirmar otras iniciativas y actividades de investigación- es que el “ciudadano organizativo/autoformativo” de nuestra economía global de la formación es sujeto de una *politeia* múltiple compuesta por diferentes organizaciones y comunidades de la práctica, para la que debe obtener y desarrollar permanentemente un conjunto muy complejo de competencias. Dicho conjunto incluye competencias técnicas, sociales, discursivas, éticas, que no podrán formalizarse completamente ni comprenderse con facilidad si se extrapolan de sus contextos específicos. De esta manera, la perspectiva de la ciudadanía organizativa genera opciones más allá de la visión lineal y funcionalista de la educación (y de la gestión), y reclama la búsqueda de modelos interpretativos más complejos, de acuerdo con la necesidad de comprender las nuevas tendencias en los contextos de trabajo y las nuevas vías de evolución de la formación permanente (Comisión Europea, 2002).

Junto a la formación permanente, esta perspectiva puede sustentar conceptualmente transformaciones de importancia, precisamente en los sistemas educativos/formativos más necesitados de promover la conexión entre la experiencia educativa y la experiencia en el trabajo. Esta conexión se ha analizado en uno de los proyectos del conjunto, *La experiencia laboral como estrategia innovadora de enseñanza y formación*.

Este proyecto sobre la experiencia laboral permite de hecho comprender la complejidad de los objetivos que deben diseñarse no sólo para las políticas de FP, sino para toda política educativa general destinada a jó-

---

<sup>(2)</sup> “...las organizaciones son sistemas políticos. Son políticas tanto en el antiguo sentido de *polis* (esto es, por gobernar) como en el más contemporáneo de interrelación de intereses opuestos y poderes asociados” (Argyris y Schön, 1978, p.328).

venes en situación aún no laboral, y que requieren por tanto marcos actualizados que faciliten su transición a la vida activa (Guile y Griffith, 2001). El proyecto esboza cinco modelos de enseñanza/formación, desde el modelo tradicional adaptativo (basado en la idea de “lanzar” al joven al trabajo) hasta el modelo más reciente de conectividad, que aspira a impulsar las facultades cognitivas y sociales importantes del joven para la experiencia laboral. Este modelo de conectividad incluye no solamente el desarrollo “vertical” de las capacidades intelectuales en el joven, sino también un desarrollo “horizontal” vinculado con un dominio de procesos de transformación y con la capacidad de desarrollar nuevos conceptos de mediación para afrontar la exigencia de trabajar con eficacia en diferentes contextos organizativos (Engestroem, 1995; Guile y Griffith, 2002). Son necesarios nuevos marcos curriculares que permitan desarrollar simultáneamente el conocimiento, las capacidades y la identidad en el alumno.

## Observaciones finales

La mayoría de los estudios de investigación analizados muestran la profunda vitalidad de las cuestiones sobre la formación organizativa, y simultáneamente su naturaleza polifacética, imposible de encerrar en categorías homogéneas. Diferentes prácticas en las empresas (de integración de conocimientos explícitos y tácitos, de mejora de procesos participativos, de gestión de las competencias) tienden a desarrollar tipos de aprendizaje/formación organizativa a diferentes niveles.

Aunque la metáfora de la “organización autoformativa” haya perdido el aura de pionera que tuvo en épocas anteriores, aún sirve para describir fenómenos de importancia, tanto para la organización como para el individuo, en términos de valoración de la experiencia, aplicación sistemática de prácticas reflexivas, procedimientos y actitudes de autoorganización. Pero ya es necesario ofrecer a los poderes decisorios claves interpretativas nuevas y más afinadas; éstas deberán tomar en cuenta cada vez más la compleja dimensión organizativa en que tiene lugar la formación permanente, tanto a escala individual como transindividual (esta última, insuficientemente desarrollada en los modelos actuales de la formación permanente).

Una de estas claves interpretativas puede consistir en el concepto renovado de “ciudadanía organizativa”, definida como práctica social activa de participación y afirmación de identidad dentro del contexto de una actuación. Este concepto puede caracterizar comportamientos típicos de nuestra “postmodernidad” (Giddens, 1991) y subrayar las características situacionales y emergentes del trabajo, el conocimiento y la formación dentro de organizaciones.

Desde esta perspectiva, la “ciudadanía organizativa” no se halla relacionada con formas estáticas de pertenencias a una u otra organización, sino que representa la necesidad de un desarrollo formativo continuo (permanente) basado en el posicionamiento activo de las personas dentro de

una pluralidad de organizaciones y comunidades de la práctica, incluyendo por ejemplo las que sustentan la creación y operación de microempresas o las actividades laborales del autoempleado.

Los sistemas educativos y formativos debieran responder cada vez más a estos requisitos y participar en modelos de desarrollo personal permanentemente caracterizados no por el rol central de la institución educativa, sino por su interacción con otras entidades relevantes como empresas, agentes sociales y comunidades locales. ■

## Bibliografía

- Argyris, C.; Schön, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Mass: Addison-Wesley, 1978.
- Boreham, N. Work process knowledge in technological and organisational development. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds). *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Boreham N.; Morgan C. Cases of organisational learning in company U (United Kingdom). In Fischer, M.; Röben, P. (eds) *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training*. Reedición bibliográfica. Bremen: documento no publicado del proyecto OrgLearn, 2001.
- Consoli, F.; Benadusi, L. L'emergere della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale. *Osservatorio ISFOL*, 1999, vol. 20 (5-6), p. 30-89.
- Engestroem, Y. *Training for change*. Londres: publicaciones de la OIT, 1995.
- Comisión Europea. *FP 6 integrating programme. Priority 7: citizens and governance in a knowledge based society*. Disponible en Internet: [http://fp6.cordis.lu/citizens/call\\_details.cfm?CALL\\_ID=176](http://fp6.cordis.lu/citizens/call_details.cfm?CALL_ID=176) [Última consulta: 18.8.2005].
- Fischer M., Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. ITB-Arbeitspapiere 35, Bremen: informe no publicado, 2002.
- Gavigan, J.; Ottitsch, M.; Maharoum, S. *Knowledge and learning: towards a learning Europe* (Eur 19034 En). Bruselas. Comisión Europea, 1999.
- Gherardi, S. Gender citizenship in organizations. In Jeffcut P. (ed.) *The foundations of management knowledge*. Londres: Routledge, 2003.
- Gherardi, S. Cittadinanza Organizzativa, cittadinanza di genere e discorsi civici dentro e fuori dalle organizzazioni. *Sociologia del Lavoro*, 2000, nº 80, p. 111-128.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. The organizational learning of safety in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 2000, vol. 9, nº 1, p. 7-18.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Londres: Polity, 1991.

- Guile, D.; Griffith, T. *Learning through work experience*. Universidad de Londres: documento no publicado, 2002.
- Kruse, W. On the necessity of labour process knowledge. In Schweitzer, J. (ed.) *Training for a human future*, Basle: Weinheim, 1986.
- Lawson, C.; Lorenz, E. Collective learning and knowledge development in the evolution of regional cluster of high technology SMEs in Europe. *Regional studies*, 1999, vol. 33, nº 4, p. 305-317.
- Lazaric, N.; Lorenz, E. (eds.). *The economics of trust and learning*. Londres: Elgar, 1997.
- Lundvall, B.-A.; Borras, S. *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999.
- Manville, B.; Ober, J. Beyond empowerment: building a company of citizens. *Harvard Business Review*, enero 2003, p. 48-53.
- Nonaka, J.; Takeuchi, H. *The knowledge creating company*. Nueva York: Oxford Press, 1995.
- OCDE-CERI, *Education policy analysis*. París: publicaciones OCDE, 2001.
- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- Pauwels, F.; Van Ruysseveldt, J. Cases of organisational learning in the company B (Belgium). In Fischer, M.; Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. ITB-Arbeitspapiere 35, Bremen: informe no publicado, 2002.
- Rabardel, P.; Duvenci-Langa, S. Technological change and the construction of competence. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds) *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Rogalski J.; Plat, M.; Antolin-Glenn, P. Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (eds) *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Sauquet, A. (ed.) Small business training and competitiveness: building case studies in different European cultural contexts, proyecto TSER [Investigaciones socioeconómicas con fines propios]. Disponible en Internet: [http://improving-ser.jrc.it/default/show.gx?Object.object\\_id=TSER—0000000000000387&\\_app.page=show-TSR.html](http://improving-ser.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER—0000000000000387&_app.page=show-TSR.html) [Última consulta: 18.8.2005].
- Schön, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Senge, P.M. *The fifth discipline: the art and practice of the practice of the learning organisation*. Nueva York: Doubleday Currency, 1990.
- Svensson, L. et al. *Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries*. Informe final, 2002.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder W. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ANEXO

**Cuadro 1. Proyectos del IV y V Programa Marco, centrados en el conocimiento, la formación y las competencias**

Título	Acrónimo <sup>(*)</sup>	País coordinador	Tipo	Asociados
Conocimiento de procesos laborales en el desarrollo tecnológico y organizativo	Whole	UK	Red temática	BE, DK, DE, ES, FR, IT, PT, FI, SE, UK
Tipos de formación organizativa en la industria química e impacto sobre la formación profesional	OrgLearn*	DE	Proyecto de investigación	BE, DE, IT, UK
Función del DRH dentro de las organizaciones, como creador de oportunidades de formación permanente: ideas y prácticas en siete países europeos	DRH y LLL*	NL	Proyecto de investigación	BE, FR, EL, IT, NL, FI, UK
Innovaciones en sectores de la sociedad de la información: consecuencias para el trabajo femenino, la experiencia técnica y las oportunidades a mujeres en empresas europeas	Servemploi	IE	Proyecto de investigación	DK, DE, ES, IT, SE
Formación y aprendizaje en la empresa. Entornos formativos de departamentos empresariales de alto nivel cognitivo en cinco países europeos	Latio	SE	Proyecto de investigación	DK, IE, NL, SE, UK
Coordinación de competencias y conocimientos en la empresa automovilística europea	CoKeas	FR	Proyecto de investigación	DE, ES, FR, IT, NL, UK
Desarrollo del modelo de organización autoformativa en núcleos de PYMEs	Delos	IT	Proyecto de investigación	ES, IT, NL, AT, UK
Formación y competitividad en la pequeña empresa: estudios de caso en diferentes contextos culturales europeos,	Smes-training	ES	Proyecto de investigación	ES, IT, NO, AT
La experiencia de trabajo como estrategia innovadora de enseñanza y formación para el siglo XXI	Experiencia de trabajo*	UK	Red temática	DK, ES, IE, HU, SE, UK
Foro de investigación europea sobre la formación profesional (subgrupo “organización autoformativa”)	FIFP/ OA*	DE	Red temática	DE, EL, ES, IT, NL PT, FI, UK

(\*) Siglas asignadas en este cuadro para facilitar la referencia. Los restantes acrónimos son los originales de los proyectos.

Cuadro 2. **Industrias estudiadas**

<b>Whole</b>	Servicios financieros, servicios sanitarios, aparatos eléctricos, química, industria automovilística, máquinas-herramientas, confección
<b>OrgLearn</b>	Producción química
<b>Hrd &amp; LI</b>	Seguros, meteorología, servicios financieros, comercio minorista (hipermercado), hostelería y turismo, asesoría, servicios postales, limpieza, transporte viario, fabricación de electrodomésticos, química, venta de aparatos electrónicos, alimentario, cosmética, aeromoción, maquinaria de imprenta, construcción, metal, cervecera, productos y servicios TIC, telecomunicación, fabricación de códigos de barras, extracción y producción de minerales
<b>Servemplo</b>	Servicios financieros, comercio minorista
<b>Latio</b>	Telecomunicación, productos y servicios TIC, construcción, transporte aéreo, aparatos eléctricos, química, farmacéutica, metal, cervecera, ornamental (flores y plantas)
<b>CoKeas</b>	Automoción
<b>Delos</b>	Máquinas-herramientas, industria automovilística auxiliar, juguetes, materiales y metales, biomédica, agencias de noticias
<b>Smes-training</b>	Asesoría, servicios de limpieza, servicios sanitarios, fabricación de electrodomésticos, producción química, máquinas-herramientas, industria alimentaria, materiales y metales, fabricación de maquinaria de imprenta, biomédica, cervecera, productos y servicios TIC, telecomunicación, extracción y producción de minerales, vinicultura

Cuadro 3. **Estudios de caso dentro de los proyectos de investigación**

<b>OrgLearn</b>	Prácticas formativas en 15 plantas de 4 empresas grandes
<b>RDE + FPE</b>	Políticas de RDH en 28 empresas grandes
<b>Servemplo</b>	Políticas de empleo y de competencias en 30 empresas grandes
<b>Latio</b>	Entornos formativos en 22 empresas grandes
<b>Delos</b>	Procesos formativos en 12 agrupamientos de PYMEs
<b>SME Training</b>	Políticas formativas en 22 PYMEs