

I Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria
Facultad de Ciencias Sociales – UBA

Acumulación de capital, organización del Trabajo y Empleo(S) Sociología del Trabajo (RRTT)

Titular: Dra. Marta Panaia; JTP: Mag. Ma. Eugenia San Martín; Ayudantes: Lic. Fabiana Bocchicchio; Mag. Vanina Simone; Lic. Lucila Somma.

La articulación micro-macro y teórico-práctica es un desafío no resuelto de la formación en Ciencias Sociales.

El ejercicio docente propone distintas respuestas a esta tensión en las etapas de planificación, en las relaciones al interior del aula y en la evaluación, entre otros. Nuestra cátedra lo encara a través de estudios de caso que se realizan en base a visitas a empresas de distintos rubros y que en el marco teórico de la materia, van variando los objetos de estudio en cada cuatrimestre. Esta tarea que realizamos desde 1995, sirve de base para la reflexión de las vías de integración de estos diferentes niveles de análisis y su evaluación.

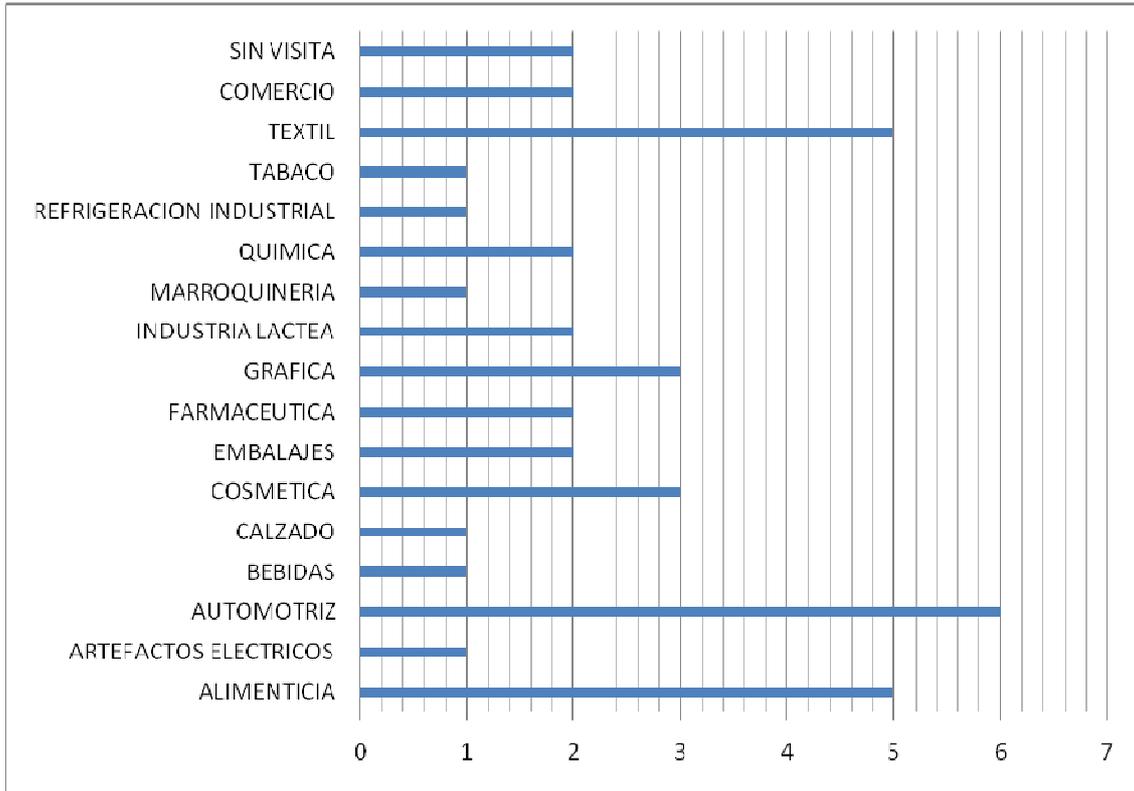
El ejercicio que se presenta aquí es la base de un Documento de Trabajo en el que se presentan de manera lo más didáctica posible los distintos instrumentos de recolección de datos, entrevistas, observaciones, encuestas, análisis de datos y relaciones entre variables sobre casos concretos en el marco de los textos teóricos de la materia.

Este último avance es el que nos proponemos compartir y someter al debate de nuestros colegas, mostrando las dificultades que tienen los estudiantes para afrontar el desafío que les proponemos.

La base de estas experiencias son las visitas a plantas industriales y empresas de distinto tipo que la cátedra ha realizado durante sus años de existencia conjunta con RRTT, desde 1995 hasta la actualidad. El análisis de estas visitas, a modo de pequeños estudios de caso, permite confrontar la realidad y la teoría utilizando distintos tipos de instrumentos que ponemos al alcance de los alumnos a través de versiones pedagógicas que elabora la cátedra (guías de visita científica, cuestionarios de análisis de textos, cuadros estadísticos, dossier de la rama económica a la que pertenece la empresa visitada etc.).

Las conclusiones que presentamos en esta ocasión están basadas en 40 visitas realizadas en distintas actividades industriales y de servicios que se detallan en el siguiente Gráfico.

Gráfico Nº 1 Cantidad de visitas según Actividad de las empresas visitadas. 1995-2014-Cátedra PANAIÁ



Fuente: Elaboración propia

El total de alumnos que participaron de las visitas científicas realizadas por la cátedra es de 1918 alumnos, con un promedio cuatrimestral de 53 alumnos y un promedio de 4,5 docentes, entre 1995 y 2014. Desde la cátedra se han incorporado estudiantes a las siguientes actividades:

Dirección de Tesis de Maestría:	11
Dirección de Tesis Doctorales	15
Dirección de investigadores (en proyectos)	26
Dirección de becarios (CONICET y UBACYT)	26
Dirección de tesistas no becarios	7
Dirección de pasantes	52
Dirección de auxiliares docentes	17
Dirección de tesistas de grado	3

Fuente: Elaboración propia.

Nota: las categorías nos son excluyentes

Los instrumentos metodológicos que la cátedra utiliza se trabajan en tres niveles lógicos diferentes, pero en forma simultánea: Los marcos teóricos y epistémicos de la materia, la descripción de la realidad y el rol profesional.

A. El uso del marco conceptual para analizar la empresa “caso”. Un ejemplo de vinculación.

Si bien la unidad de análisis paradigmática de la sociología del trabajo es la empresa, el taller o la unidad de producción, en los nuevos contextos la empresa no se concibe en forma individual o aislada, sino a través de redes de relaciones que pueden asumir características diferentes, lo que tiene distintas implicancias para la organización y el uso del trabajo (Leite y Rizek, 1997). Los estudios de caso sobre distintas empresas como el que propone la cátedra incluyen entonces el análisis de las relaciones que la empresa sostiene con su entorno, tanto a nivel local, como regional, nacional e internacional. Entre los actores del entorno –organismos gubernamentales, entidades corporativas, universidades, centros de investigación y desarrollo- las otras empresas con las cuáles interactúa conforman su medio más próximo y fluido. Por este motivo la comprensión de las cadenas productivas, los complejos y las relaciones interempresarias¹ que se establecen, cobra una importancia renovada para los investigadores y estudiosos de las ciencias sociales del trabajo.

Al incluir la empresa “caso” en el contexto de la cadena productiva o el complejo se analiza la posición que dicha empresa ocupa en la cadena, las relaciones entre empresas –grado de formalidad-, qué tipo de actividades se subcontratan y las formas de subcontratación de trabajo y servicios. Dentro de estas últimas, puede tratarse de una subcontratación interna –cuando el trabajo (o los servicios) se presten en las instalaciones de la empresa usuaria- o externa -cuando se realicen en el exterior (Leite y Rizek, 1997).

De modo que la indagación de estas dimensiones –posición, relación con las demás empresas, actividades subcontratadas y formas de subcontratación- para cada caso estudiado se torna central en la definición de las formas de división del trabajo entre empresas y las formas de organización del trabajo al interior de cada unidad productiva. Entonces, un ejemplo de articulación micro-macro y teórico-práctica puede pensarse en función de la vinculación entre las características que asume la organización del trabajo en una empresa en particular –a partir de la observación de la planta industrial y de entrevistas a informantes clave- y el estudio de la cadena productiva o complejo del que forma parte y cómo es su participación. Es este tipo de vinculación la que se requiere que los estudiantes logren en el trabajo final integrador de la materia.

Uno de los puntos del trabajo final es la construcción del marco teórico a partir de los contenidos y textos de la cátedra. De acuerdo al ejemplo de vinculación en este trabajo, se resumen a continuación los aportes teóricos sobre la división del trabajo entre empresas, las cadenas productivas y su implicancia para el análisis de la organización del trabajo en las unidades productivas.

¹ En términos económicos estas relaciones interempresarias se miden por el valor que agrega cada nuevo eslabón a un determinado bien o servicio que se comercializa en el mercado. El valor agregado al bien o servicio en cada etapa corresponde al equivalente de los pagos efectuados a los factores de producción en esta nueva etapa sumada la ganancia empresarial. (Gatto, 1991: 26). A la luz de enfoques sobre la cadena de valor se puede analizar la integración y las diferencias entre los eslabones primarios, industriales y de distribución, y además evaluar la creación y distribución del valor total generado por la cadena productiva entre los distintos actores que la integran. Ver Cartier, E. y otros (2007) Creación y distribución de valor en la cadena láctea. Eslabón industrial e integración, Informe Final, Buenos Aires: CFI.

La división del trabajo entre empresas: ¿Cooperación o segmentación?

Hacia mediados de los años noventa Castillo analiza la organización productiva en España, en el marco del auge de las visiones alentadoras que sobre la cooperación entre empresas -sobre todo de las pequeñas y medianas- plantean los especialistas desde mediados de los años ochenta. El trabajo pionero de Piore y Sabel ([1984] 1990) abre una discusión sobre las limitaciones del modelo de desarrollo industrial basado en la producción en serie y, por el contrario, advierte sobre la capacidad de flexibilidad e innovación de las pequeñas y medianas empresas vinculadas entre sí a través del territorio, los lazos comunitarios y la generación y apropiación del conocimiento. Los autores denominan “especialización flexible” a esta respuesta y la observan en las empresas manufactureras del noroeste de Italia caracterizadas por su compleja tecnología y su extraordinaria flexibilidad. La especialización flexible es una estrategia que consiste en la innovación permanente, en la adaptación a los incesantes cambios en vez de controlarlos (Piore y Sabel, [1984] 1990). Los estudios sobre la experiencia industrial italiana incorporados a la literatura internacional, como plantean Teixeira y Ferraro (2009) inician una larga serie de investigaciones y estudios empíricos sobre modelos de organización productiva y su relación con el desarrollo económico. En esta línea, las variables económicas se conjugan con procesos sociales “que están vinculados con factores históricos y políticos, poniendo más atención en nuevas variables que resultan importantes en las decisiones de localización, inversión y estratégicas que deben tomar los actores económicos y que condicionan el proceso de transformación de la economía local y de la sociedad” (Ferraro y Teixeira, 2009: 14).

Ante estas nuevas visiones que vuelven la mirada sobre las relaciones entre empresas y el territorio, Castillo (1994) propone investigar las formas concretas que adoptan y, por tanto, la gama de formas particulares de división del trabajo entre ellas como dimensión insoslayable de la sociología del trabajo de fines del siglo XX. De modo que para un análisis de las calificaciones, la organización del trabajo y las condiciones laborales “(...) no basta con una aplicación individual, a escala de empresa, sino por coherencia teórica y analítica debe aplicarse al sistema de empresas y al reparto o división que el proceso de trabajo sufra”(Castillo, 1994:30). El foco de su análisis está puesto en el sistema de empresas involucradas en el proceso de producción completo de un bien o un servicio, luego dichos procesos deben colocarse en una dimensión socio-territorial y finalmente a la dimensión organizativa, una de las propiamente empresariales. Esta última supone opciones y posibilidades de optimización en contextos de incertidumbre y puede resultar decisiva para las condiciones de trabajo. En este último sentido, observa que algunas empresas hacen de “cabeza” y otras de “mano” concentrándose en estas últimas las tareas más descalificadas, junto a las peores condiciones de trabajo. “(...) Tanto peor está situada la empresa en la división del trabajo entre empresas, tanto menor es su capacidad de planificación de la carga global de trabajo, con la consecuente fluctuación (que algunos seguirán llamando “flexibilidad”) que repercutirá en los trabajadores de la empresa bajo la forma de inestabilidad en el empleo, contratos precarios, variaciones en las horas de trabajo, presión de tiempos, fatiga, etc.” (Castillo, 1994: 30). Para Abramo (1997) esta

clasificación entre empresas “cabeza” y empresas “mano” recuerda a la tradicional separación entre concepción y ejecución, entre trabajo intelectual y manual, típica de la organización taylorista-fordista, que si bien tendería a borrarse en algunas empresas de ciertos sectores industriales cuyos procesos son continuos, sigue marcando su presencia en las nuevas formas de división del trabajo entre empresas, que caracterizan los cambios de fines del siglo pasado. En el plano global también se puede pensar en una división internacional del trabajo entre empresas o plantas de una misma firma. Desde una mirada comparativa Hirata (2000) advierte acerca de la vigencia de la perspectiva norte-sur para la comprensión tanto de las actuales formas de organización del trabajo como de los cambios en los mercados de trabajo.

B. La observación

Se emplea el término observación para calificar un método de documentación. La experiencia muestra que bajo ese término se cubren métodos muy diversos y su uso no es siempre claro. Cuatro usos diferentes del término observación son corrientes:

1. Observación en sentido amplio, como observación de los cambios sociales, significa un método de análisis del período contemporáneo, recogiendo todo tipo de datos estadísticos, de documentos y entrevistas a fin de tener una visión de lo que pasa en un determinado lugar.
2. Además los sociólogos utilizan corrientemente el término observación cuando estudian un medio social, miran los lugares mismos y se informan sobre los usos procedentes de las entrevistas, pero no asisten de manera prolongada y sistemática a los acontecimientos que allí se desarrollan.

Las observaciones realizadas aparecen en sus informes como episodios o anécdotas considerados como típicas y frecuentemente poco analizados. Este uso vago reenvía más frecuentemente a una forma de pre-encuesta rápida antes de la encuesta o el cuestionario. En estos casos, los investigadores no participan verdaderamente de la vida del medio social estudiado.

3. La observación es frecuentemente identificada con la expresión trabajo de campo, para la tradición inglesa o trabajo de terreno para la tradición francesa o etnografía para la tradición americana. Ella significa una presencia sistemática y frecuentemente prolongada sobre los lugares mismos de la encuesta en el seno del grupo social estudiado. En el curso de esa larga estadía, los datos son recogidos por el investigador o por el equipo de investigadores: a) que utilizan procedimientos llamados reactivos como la entrevista con preguntas o los procedimientos, de actos o de propósitos tenidos en su vida cotidiana por las personas estudiadas; b) se consultan igualmente documentos escritos, datos administrativos y la interpretación final es una interpretación fundada sobre diferentes datos.
4. En el sentido más directo, la observación consiste en encontrar una situación presente en una situación social dada, para registrarla sin modificarla. Esta situación social es siempre el producto de una interacción entre los mismos participantes y de una manera o de otra entre los participantes y el observador. Ella toma la forma de acontecimientos compuestos de secuencias sucesivas con un principio y un fin.

En los últimos tiempos, la práctica de la observación directa se revaloriza y por eso su preocupación para aprenderla y reflexionarla como método.

1. Los docentes consideran la observación por mucho tiempo como un método subjetivo de recoger anécdotas y escenas en los cuales los investigadores intervienen personalmente, poniendo en juego dos principios básicos de la disciplina: a) la total distancia del medio; y b) la representatividad estadística.
2. El aprendizaje sociológico debe en principio conocer las teorías generales de la disciplina antes de lanzar la recolección de datos, sobre todo en un procedimiento considerado vago como es la observación.
3. La observación sirve solo para confirmar hipótesis claramente probadas antes de esa práctica. Las categorías de interpretación de los datos recogidos deben preceder al análisis de los datos recogidos y no surgir de ellos.
4. La observación se presta mal a dos principios de la división del trabajo en la Sociología: a) el uso de las grillas homogéneas a todo lo largo de una encuesta por un mismo investigador o por un conjunto de investigadores; b) los investigadores conducen desde los laboratorios o bajo la dirección de investigadores *seniors* separar las tareas entre los encuestadores, los analistas y los redactores. Generalmente, los redactores de los informes finales no participan más que raramente de la encuesta en sí misma.
5. Durante mucho tiempo, el modo de redacción de un texto sociológico comprendió necesariamente los datos estadísticos secundarios y/o primarios, los análisis de texto, los extractos de entrevistas, pero raramente incluyen notas de observación.

El interés reciente por la observación nace de:

1. La centralización de las estadísticas en los Institutos de Estadística Nacional para poder afrontar los grandes costos que estos relevamientos significan, en detrimento de los grupos pequeños de investigación.
2. La multiplicación de contratos sobre “problemas sociales” relativamente locales.
3. El relativo desinterés por las grandes síntesis teóricas que diagnostican la naturaleza de la sociedad.
4. La observación tiene costos de equipamiento y personal mucho menores que las grandes encuestas.
5. El acento puesto sobre diversas comunidades y grupos étnicos y nacionales.

La observación tiene dos tradiciones en las Ciencias Sociales: la Antropología y la Sociología y es muy difícil precisar cuál de las dos es la más antigua. Sí, se puede decir que es muy diferente, el tipo de poblaciones observadas por una y por otra y las tradiciones para las dos disciplinas. Este tema no lo vamos a desarrollar en la ponencia por falta de espacio, pero condiciona claramente el tipo de observación que se utiliza en cada caso.

En el caso de la Sociología, si bien la metodología tiene ciertas proximidades, son bastante diferentes en su realización efectiva y en sus resultados. Hay dos formas habituales de recolección de datos: la observación y la encuesta o la entrevista. Para diferenciarlos de una manera general, el cuestionario provoca respuestas verbales

constituidas por opiniones o reconstruyendo actos; la observación directa presenta esos actos, los describe.

Para referirnos a esto en extenso habría que desarrollar varios puntos que aquí solo podemos mencionar:

1. La observación directa, más específicamente relacionada con el trabajo
2. Las etapas de la observación
3. La observación participante
4. La redacción de notas de observación
5. La codificación y la presentación de resultados.

El observador tiene que cumplir cuatro tareas:

1. Estar en el lugar entre las personas observadas y adaptarse a ese medio.
2. Observar el desenvolvimiento ordinario de los acontecimientos
3. Registrar tomando notas o cualquier otra forma de registro, grabación, video, fotografía, etc.
4. Interpretar lo observado y rediseñar un informe con los datos obtenidos.

La observación pone en práctica una serie de competencias sociales e intelectuales:

1. Adaptarse a un medio más o menos familiar
2. Prestar atención incesantemente con todos los sentidos, especialmente vista y oído.
3. Memorizar las diferentes propiedades de la situación observada.
4. Tomar notas rápidamente de los acontecimientos más importantes que se perciben.
5. Contar con una cultura general y sociológica apta para interpretar los datos recogidos y presentar una rendición de cuentas o balance de lo observado.

Es decir, que la observación reclama a la vez capacidades de atención, memoria e interpretación que requieren por lo menos de un público de nivel universitario.

C. La entrevista

A continuación se identifican los distintos tipos de entrevista, como instrumento metodológico, que encontramos en los textos teóricos y prácticos de la materia. Asumimos que la ilustración práctica con ejemplos facilitará el logro del segundo objetivo, tal que los alumnos sean capaces de utilizar y/o producir entrevistas con autonomía en el desarrollo de la materia. La realización de entrevistas es una de las exigencias de la materia, ya sea en los trabajos prácticos pautados por el equipo docente como en el trabajo final.

La observación participante y la entrevista en profundidad constituyen las dos herramientas características de la metodología cualitativa. Si bien comparten muchos principios generales sobre las condiciones de generación de conocimiento, su validación y el rol del investigador en ese proceso, difieren en cuanto al escenario de recolección: uno es "natural"; otro: pautado. La entrevista es un recurso metodológico que encierra un conjunto amplio de técnicas: historias de vida, entrevistas en

profundidad y grupos focales, entre otros, demostrando un interés por el habla y el uso del lenguaje.

Sólo con fines explicativos diremos que el paradigma interpretativo pone énfasis en la visión de los actores y en el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado y la comprensión de las relaciones sociales. Para Strauss y Corbin (1990: 20; citado por Vasilachis de Gialdino, 2006) los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son los datos –cuyas fuentes más comunes son la entrevista y la observación–; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes escritos o verbales. Esos datos deben guardar relación con la pregunta de investigación; ser, pues, recolectados intencionalmente y, cuando corresponda, ser recogidos en situaciones naturales. Señalemos también que no existe una única tradición cualitativa: la fenomenología, la etnografía, los estudios de caso o la biografía constituyen, entre otros, lo que puede llamarse estudios cualitativos.

Siguiendo uno de los manuales clásicos de metodología (Taylor y Bodgan, 1987) señalemos que las entrevistas cualitativas son descritas como no estructuradas, no directivas ni estandarizadas y abiertas. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras* (Taylor y Bodgan, 1987; 194)

Mencionemos los tres tipos de entrevistas más usuales:

- I) Historias de vida,
- II) Entrevistas que nos permiten reconstruir acontecimientos que el investigador no ha presenciado, y
- III) Entrevistas a un grupo amplio de personas que permiten conocer sucesos o escenarios desde varias perspectivas.

La historia de vida fue muy desarrollada por la Escuela de Chicago entre la décadas de 1920, 1930 y 1940. El investigador posee un conjunto de intereses iniciales sobre aspectos de la biografía del informante que orientará las entrevistas para no perder su foco, haciéndole preguntas sobre aspectos que necesitan desarrollo, puede utilizar otras narraciones o materiales de archivo para enriquecer el relato y ayudar al informante a recordar sucesos.

Las historias de vida requieren de un esfuerzo cooperativo y parte de las responsabilidades del investigador consisten en aclarar los motivos y las intenciones de la investigación, explicar que los resultados del proyecto serán publicados pero se garantizará la confidencialidad respecto de la identidad del entrevistado y hacer explícito si habrá algún tipo de compensación económica por las entrevista y la información. Si bien el investigador no sabe inicialmente cuántos encuentros serán necesarios hasta agotar el caso, debe aclarar que se requerirán varios encuentros.

Un caso que puede destacarse en la materia ya que constituye una historia de vida bien desarrollada es la de Rico en “La corrosión del carácter”. Allí el autor, Richard Sennet entrevistó a padre e hijo a lo largo de su vida.

La investigación está centrada en la pertenencia de clase y las representaciones sobre el mundo del trabajo; de todos modos esa trayectoria se relaciona permanentemente

con la historia familiar y personal, con la trayectoria de su padre y con reflexiones sobre las grandes tendencias del capitalismo. El autor opta por analizar y relatar los testimonios sin transcribirlos de manera literal, lo que constituye una estrategia válida de presentación del material:

“Fue así como me enteré de que Rico había realizado el deseo de su padre en la ascensión en la escala social, si bien en el fondo rechazó el camino de su padre. Rico se burla de los esclavos del tiempo y demás personas prisioneras en la armadura de la burocracia, y cree que hay que estar abierto al cambio y asumir riegos. Y, sin embargo, no es una historia totalmente feliz para él” (Sennet, 2000: 16)

“He contado este encuentro porque las experiencias de Rico con el tiempo, el lugar y el trabajo no son únicas, como tampoco lo es su experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas” (Sennet, 2000: 30)

El segundo tipo de entrevistas en profundidad se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En tanto informantes, su rol no consiste solo en brindar sus percepciones o representaciones, sino literalmente en informar sobre fenómenos a los que el investigador no accede. Este tipo de entrevistas suelen incorporarse en los informes de nuestros alumnos, ya que les resulta un instrumento pertinente para completar la interpretación de la empresa.

Un tercer tipo de entrevista cualitativa son las que se realizan a un número grande de personas para lograr una interpretación amplia sobre acontecimientos o escenarios. “Es difícil saber con anticipación qué número de entrevistas deben realizarse, una estrategia teórico – metodológica que puede aplicarse es el muestreo teórico. En el muestreo teórico el número de casos estudiados carece realmente de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de las comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a este punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (Taylor y Bogdam, 1987; 199)

Por último, un caso que puede ilustrar esta estrategia es el artículo de Rojas y Catalano que analiza la respuesta sindical frente al tema de la productividad y los cambios tecnológicos en las industrias metalmecánicas y de alimentación. El trabajo señala hasta qué punto la perspectiva de los dirigentes sindicales y su estrategia de negociación continúa centrada en el eje salarial:

“Yo creo que hoy en día se están dando acuerdos de partes entre las empresas y los sindicatos sin tener participación la Federación (...) perjudica en el sentido de los convenios, porque teniendo el convenio básico parado hay adicionales por antigüedad, hay otros adicionales que tiene el convenio y se ven perjudicados. Porque estos adicionales que estamos acordando entre empresas y sindicatos (...) por trabajo por

equipos, antigüedad (...) y (...) en cierta medida se siente perjudicado el trabajador, no tiene incidencia sobre las horas extra” (Rojas y Catalano, 1995: 88)

Luego se cita a otro dirigente que confirma la misma hipótesis de acción política:

“El gremio no discute productividad por un principio filosófico que tiene. No acepta el hecho de la productividad como mejora salarial del trabajador. Si lo basa en un seguimiento general del crecimiento salarial que tiene toda la población, o a base del aumento de lo preestablecido, un nivel de evolución, esa es la característica principal (...) siempre el convenio ve el universo de empresas, el crecimiento global. O sea, es más solidario” (Rojas y Catalano, 1995: 88).

D. Mediciones estadísticas

Los métodos y los términos estadísticos son necesarios para informar sobre los datos masivos de las tendencias sociales y económicas, pero sin escritores que utilicen las palabras con precisión y sin lectores que sepan lo que significan, el resultado no es más que pura semántica sin sentido alguno.

Por ello, los contenidos didácticos-pedagógicos correspondientes a la medición del mercado de trabajo tienen el propósito de promover el manejo con habilidades que le permitan vincular los conocimientos estadísticos con la solución de problemas de su campo disciplinar, además de la formación de “interesados competentes” de estas herramientas.

Los objetivos generales derivados de este propósito de formación, son:

Promover en los alumnos el desarrollo de habilidades intelectuales del pensamiento metodológico mediante la herramienta estadística, en concordancia con los paradigmas teóricos proporcionados por la cátedra. Ello supone abordar la solución de un problema de trabajo desde los siguientes elementos básicos:

1. La idea de “transnumeración”, entendida como la habilidad de lectura y comprensión de datos como representaciones de aspectos de un sistema teórico para lograr una mejor comprensión de dicho sistema (datos que capturan información significativa sobre elementos del sistema)
2. La necesidad de datos para alcanzar una correcta comprensión del fenómeno o problema de estudio
3. La necesidad de la observación masiva (cantidad numerosa de datos) como el funcionamiento del análisis estadístico de los fenómenos;
4. La presencia de la variación en los datos (y en los términos que ellos representan) y el error e incertidumbre como consecuencia de ella;
5. La necesidad del resumen, descripción y modelización de la variación.
6. La necesidad de formular un problema de trabajo o investigación en términos estadísticos.
7. La necesidad de conocer herramientas estadísticas para el tratamiento y análisis de datos y así comprender sus fundamentos lógicos, limitaciones, propiedades, etc.

8. La necesidad de interpretar los resultados estadísticos en el contexto del problema de estudio y comunicar los hallazgos o respuestas a las preguntas originales de la investigación.

A partir de las actividades teórico-prácticas, se espera que los alumnos construyan las siguientes competencias:

1. Alcanzar la habilidad de inter-relacionar conceptos teóricos y su expresión mediante datos estadísticos y la observación no participante (visita científica).
2. Revisar el proceso para el análisis de datos cuantitativos, en coherencia con la construcción teórica y la observación del caso en estudio
3. Adquirir la habilidad de comunicar resultados estadísticos en términos de investigación cuantitativa.
4. Identificar en un trabajo de investigación las preguntas que lo orientaron. Distinguir la población en estudio, la unidad de análisis, las unidades de recolección, las variables de interés, y el tipo de variables al que corresponda cada una. Reconocer y distinguir las propiedades de datos según correspondan a relevamiento por muestra o por enumeración completa.

E. El estudio de caso como método de enseñanza y de evaluación. Desafíos en la articulación teórico-práctica para un acercamiento al rol profesional.

Al indagar en las definiciones de la palabra evaluación encontramos que ella tiene como propósito “averiguar si las cosas están ocurriendo tal como se esperaba” (Jakson, 1986: 84) o que se trata del “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam, 1987).

Entre las experiencias de evaluación del aprendizaje en ámbitos formales encontramos la llamada evaluación en proceso que se desarrolla en la dinámica cotidiana del aula. Los estudiantes intervienen en la clase a partir de ciertas preguntas realizadas por los docentes o actividades de enseñanza con el objetivo de conocer el grado de comprensión de los temas, si hay lectura de los textos propuestos, si resultan claras las explicaciones, si se quiere realizar algún aporte, expresar dudas. Se obtiene así información sobre la marcha del proceso de aprendizaje y de esta manera resulta posible hacer correcciones necesarias en los proyectos de las clases siguientes, acompañando la construcción del conocimiento. La otra es la situación formal o evaluación final. La misma implica el diseño de herramientas específicas de evaluación (examen -oral o escrito-, presentación de trabajos –individual o grupal-, entrega de guías de lectura, etc.) que de alguna manera irrumpen en la dinámica cotidiana de la clase, tiene un tiempo de elaboración determinado y se desarrollan en general al final de un tema o unidad de contenidos.

Muchas veces aparece cierta desvinculación entre una situación de evaluación y otra. Ésta se expresa en las dificultades que enfrentan los estudiantes para responder a los objetivos propuestos por los docentes y sus criterios de evaluación final pero también en el bajo grado de participación de los estudiantes en la dinámica cotidiana

de la clase ligado a una gran variedad de factores -donde también entran juego las propuestas de enseñanza- que limitan la evaluación en proceso. En este sentido, la enseñanza por medio del estudio de casos es una de las estrategias que se pueden incluir dentro de los 'métodos activos'² que pretenden superar las limitaciones de los denominados 'métodos tradicionales' caracterizados por la unidireccionalidad en la transmisión de conocimientos desde el docente a los cursantes (Avolio de Cols, 2000). El estudio de caso consiste en la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, grupo de población, institución, empresa, trama productiva, etc. Se puede tratar de un caso múltiple o individual. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad/singularidad. En los casos es posible identificar situaciones problemáticas que favorecen el análisis desde distintos marcos teóricos, acercan a los estudiantes al rol del investigador y permiten trabajar los conceptos más abstractos articulando teoría y práctica. De este modo, no se espera la realización de una mera descripción empírica sino la construcción de una trama que comprenda los datos y el tipo de relaciones teóricas no observables que se establecen entre ellos.

Entre los mecanismos los alumnos ponen en práctica para la resolución del trabajo monográfico se destacan las habilidades de: observación; selección de datos pertinentes; elección del tema y construcción de una problema de investigación; formulación de las dimensiones de análisis; comunicación y capacidad de síntesis.

En este contexto juega un rol muy importante el desarrollo de capacidades de trabajo en grupo, la lectura comprensiva de los materiales que resultan como soporte del caso y la redacción de informes formalmente correctos.

En la siguiente tabla compartimos los objetivos, criterios e instrumentos de evaluación elaborados para el trabajo final integrador, a partir de la observación in situ de una empresa. El desarrollo de la misma se va acompañando en las clases prácticas de la cátedra posteriores a la visita a la planta.

Objetivos	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
Relacionar los temas principales de la cátedra con el caso de estudio.	Calidad en la relación entre los distintos autores propuestos por la bibliografía de la cátedra y el tema elegido	Elección de un tema/problema de investigación
Analizar los textos principales de la bibliografía propuesta por la Cátedra para la temática elegida.	Calidad del análisis crítico de los textos y de la fundamentación teórica	Selección de la bibliografía que constituirá el marco teórico del trabajo
Poner en discusión algunas dimensiones específicas del tema elegido en relación al caso de estudio	Calidad en la aplicación del contenido teórico de la lectura al estudio de caso	Desarrollo del enfoque teórico y articulación con lo observado. Análisis del problema.

² Los 'métodos activos' constituyen un valioso recurso didáctico que promueven en los estudiantes un rol participativo y comprometido durante el proceso de enseñanza a partir de la aplicación de los conceptos y las técnicas aprendidas, en situaciones análogas a las que hallará en el desarrollo de su rol profesional. Se adquieren así, capacidades analíticas, hábitos de trabajo en equipo y habilidades para la comunicación que contribuyen a la consolidación de los conocimientos aprendidos (Avolio de Cols, 2000).

Desarrollar habilidades de escritura de la monografía propuesta a partir de las pautas fijadas por la cátedra.	Calidad en la delimitación de los factores / elementos relevantes del problema a partir de una mirada integral.	Presentación en capítulos, apartados o subtítulos, de modo de ordenar la lectura y comprensión.
Desarrollo de habilidades de comunicación en la defensa de la monografía.	Calidad en la defensa, discusión y reflexión en base a los argumentos construidos.	Defensa oral de la monografía frente a los docentes y pares
Desarrollo de capacidades de evaluación crítica	Calidad en la evaluación crítica de trabajos que abordan temas/problemas de investigación no seleccionados	Exposición la lectura crítica de los trabajos realizados por pares.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El ejercicio docente que hemos presentado en esta ponencia se propuso dos objetivos generales: en primer término someter al debate con nuestros colegas los instrumentos metodológicos que aplicamos en nuestra materia en el marco del análisis de casos como eje organizador de cada cursada. Esta tarea que realizamos desde 1995, sirve de base para la reflexión de las vías de integración de estos diferentes niveles de análisis y su evaluación. Este ejercicio reflexivo forma parte de nuestras recientes inquietudes y ha dado origen a un Documento de Trabajo más amplio en el que se presentan de manera lo más didáctica posible los distintos instrumentos de recolección de datos, entrevistas, observaciones, encuestas, análisis de datos y relaciones entre variables sobre casos concretos en el marco de los textos teóricos de la materia destinado a nuestros alumnos para facilitar la integración de conocimientos y técnicas de recolección en la Sociología del Trabajo.

Hemos querido mostrar como un investigador, generalmente solo, sin grandes medios financieros, con su tiempo, su paciencia, un interés por los otros y sin arrogancia ni falsa modestia, puede conducir etapa por etapa una observación. Nuestro objetivo es manifestar la continuidad que se debe establecer en la realización de la observación, particularmente por la combinación de los actos sociales y los actos intelectuales: el observador debe estar presente sobre el sitio elaborando sin cesar su reflexión. O sea, los resultados sacados de una investigación entran en un cuadro conceptual pre-existente, pero no se limita a esto. Uno de los contratos esenciales de la observación es la presentación sistemática de hechos nuevos o raramente examinados.

El segundo objetivo era compartir y someter al debate de nuestros colegas las dificultades que tienen los estudiantes para afrontar el desafío que les proponemos en el uso y apropiación de estas técnicas. A modo de resumen final podemos destacar las siguientes:

1. Dificultad para la selección de una tema/problema de investigación que encuentre vinculación entre el caso observado y las unidades temáticas desarrolladas durante la cursada. Se advierten problemas a la hora de construir marcos teóricos adecuados para su aplicación a la empresa. En este sentido, el estudio de caso como método activo no logra traspasar con toda certeza este tipo de limitaciones.

2. Formulación de un objetivo tan amplio que no es susceptible a la investigación, por afuera de los objetivos didácticos pedagógicos de la cátedra: Se trata de un error tan irrefutable como frecuente. La cátedra acepta que cuanto menor es la experiencia en procesos de investigación este desvío es significativamente habitual. Dificultad para identificar objetivos generales y específicos y para recuperarlos a lo largo del análisis.
3. Falta de conciencia de que si no existen datos, o si los mismos no están disponibles por la Institución/es que los releva, es imposible llevar a cabo el trabajo con datos socioeconómicos que la cátedra requiere, por lo tanto antes del planteo del tema de investigación se requiere un relevamiento de los datos disponibles.
4. Planteo de objetivos de tipo explicativo antes haber alcanzado una descripción del fenómeno de investigación; esto se encuentra en asociación directa con el planteo de los objetivos generales y específicos del trabajo solicitado por la cátedra. Dificultad en la selección y construcción de las dimensiones para abordar el análisis.
5. Confusión entre afirmaciones fácticas y afirmaciones valorativas. Dificultad para discriminar discursos, por ejemplo entre los documentos oficiales de una empresa, el relato de sus trabajadores y análisis especializados.
6. Confusión entre producción de conocimiento científico y elaboración de políticas y/o planes de acción para operar sobre una realidad estudiada.

Bibliografía

- ABRAMO, L. (1997) "Capacitación y gestión de la mano de obra" en Novick, M. y Gallart, M.A. (coordinadoras) *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*, Montevideo: Cinterfor-OIT.
- AVOLIO DE COLS, S. (2000) *El método de casos como estrategia de enseñanza*. Trabajo elaborado por la Cátedra Didáctica de la Carrera de Sociología, UBA. Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/avolio/>.
- CASTILLO, J. J. (1994) "Distritos y detritos industriales. La nueva organización productiva en España", *EURE*, Santiago de Chile, Vol. XX, N°60, pp.25-42.
- CATALANO, A. et al (1995): "Los sindicatos y la tecnología. Cambios técnicos y organización de las industrias metalmeccánicas y de la alimentación en la Argentina". En Proyecto Regional OIT *Cambio tecnológico y mercado de trabajo*. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe.
- DUBAR, C. (2006) *Faire de la sociologie*. Paris: Ed. Belin
- FERRARO, F. y TEIXEIRA, F. (2009) "Aglomeraciones productivas locales en Brasil, formación de recursos humanos y resultados de la experiencia CEPAL-SEBRAE", *Serie Desarrollo Productivo* número 186, Santiago de Chile: CEPAL
- GATTO, F. (1991) "Introducción a la macroeconomía" en Acevedo, M. (compilador) *Temas Económicos*, Buenos Aires: Hojas de Cátedra, Ediciones de la Universidad.
- HIRATA, H. (2000) "Reorganización de la producción y transformaciones del trabajo: una perspectiva Norte-Sur". En Montero, C.; Albuquerque, M. y Ensignia J. (Eds.) *Trabajo y Empresa: entre dos siglos*. Chile: Nueva Sociedad y Sociedad Chilena de Sociología.
- JAKSON, P. (1986) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

JUAN, S. (2013) *La escuela francesa de Socioantropología*, Valencia: PUV

LEITE, M. P. y RIZEK, C.S. (1997) "Cadenas, complejos y calificaciones. Estudio de caso en Brasil" en Novick, M. y Gallart, M.A. (coordinadoras) *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*, Montevideo: Cinterfor-OIT.

PERETZ, H. (2004) *Les méthodes en Sociologie. L'observation*. Paris: La Decouverte

PIORE y SABEL ([1984] 1990) *La segunda ruptura industrial*, Madrid: Alianza.

RAFAGHELLI, M. (2009) *La eterna complejidad de la evaluación*, Buenos Aires: Novedades educativas.

SENNET, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama,

STUFFLEBEAM, D. L. (1987) "La evaluación orienta da hacia el perfeccionamiento" en Stufflebeam D. L y Shinkfield, A. J. (Coords) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

TAYLOR y BODGAN (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*, Madrid: Ed. Paidos.

VASILACHIS DE GIALDINO (coord.) (2006): *Estrategias de investigación Cualitativa*, Barcelona: Ed. Gedisa, Biblioteca de Educación.

VIEYTES, R. (2004) *Metodología de la investigación en organización, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*, Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.