

Un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en el discurso del docente.

Mancovsky, Viviana.

Cita:

Mancovsky, Viviana (2009). *Un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en el discurso del docente. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-089/227>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ezpV/uvW>

Nombre y apellido: Viviana Mancovsky.

Afiliación institucional: UNTREF/UNLA. Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE).

Correo electrónico: vivimanco@yahoo.com.ar

Eje Problemático 8: Conocimiento y saberes

Título: Un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en el discurso del docente.

Resumen:

La palabra del maestro en la interacción pedagógica puede vincularse con el reconocimiento del otro-niño, que en la cotidianidad de la clase, debe “aprender” a ser alumno. En el espacio cotidiano del aula, el discurso del maestro va trazando lugares subjetivos.

Específicamente, la investigación realizada tiene como *objeto de estudio* a los juicios de valor, elementos constitutivos que definen toda evaluación, que se expresan en el discurso del docente en la interacción de la clase. Sus *objetivos* son: describir, comprender e interpretar el sentido evaluativo que se construye en las interacciones pedagógicas. La sociología de la evaluación escolar de P. Perrenoud y la sociología de la vida cotidiana de E. Goffman, constituyen sus fundamentos teóricos básicos.

Además, la investigación realizada se inscribe dentro del *enfoque clínico en ciencias sociales*. Este exige un posicionamiento epistemológico y metodológico particular asociando: la subjetividad del investigador “implicado”, en un contexto socio-histórico dado, con su objeto de estudio. Dicho enfoque va más allá de una lectura clínica psicoanalítica de dicha relación.

Algunos *resultados* alcanzados reflexionan sobre la presencia necesaria pero, a veces, recurrente e insidiosa de los juicios de valor en el discurso docente y abren una discusión, con fines formativos, acerca del rol del maestro como evaluador.

Un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en el discurso del docente

0- Introducción

Este trabajo tiene como finalidad compartir algunas reflexiones en torno a la presencia de los juicios de valor en el discurso del maestro en la interacción de la clase¹. Más precisamente, plantea como tema de interés a un tipo de evaluación escolar que va más allá de las prácticas reconocidas de control de los aprendizajes. Es decir, al estudiar la vida cotidiana del aula y focalizar la mirada en las interacciones entre maestro y alumnos, se observa que la evaluación sobrepasa el momento formal e instituido de control de saberes. En dichos intercambios, aparecen enunciados más o menos explícitos que encierran un *sentido evaluativo* sobre las maneras de ser y de hacer de los alumnos.

En principio, quisiera presentar este tema de interés a partir de dos ejemplos de interacción de clase, tomadas del trabajo de campo de la investigación.

Una de las secuencias se refiere a un primer grado de una escuela pública ubicada en un barrio de clase media-baja, de la Capital Federal y particularmente, trata del caso de una alumna, Camila.

Los diferentes enunciados que la maestra de grado formula sobre Camila en *una hora de trabajo*, a partir de diversos episodios de interacción, dan cuenta de una determinada evaluación “recurrente”.

La maestra propone un repaso de cuentas en el pizarrón y elige a diferentes alumnos para pasar al frente a resolverlas. El resto, las va haciendo en sus cuadernos. En un momento dado, la maestra llama a Camila para que resuelva unas cuentas que escribe en el pizarrón. La nena pasa al frente e intenta hacerlas pero no lo logra. Después de un cierto tiempo, la maestra se dirige a todo el grupo de alumnos y dice: “*¿Quién puede venir a ayudar a Camila que está en el frente hace un buen rato?*”. La maestra elige a un nene que levantaba la mano y Camila vuelve a su banco. Seguidamente, la maestra se acerca al lado de la nena para ver su cuaderno y le señala algo de su escritura de las cuentas, diciéndole: “*Camila, ¿podes prestar atención y fijarte cómo está escrito en el pizarrón?*” La nena la mira y no le dice nada.

Luego, todos los alumnos están trabajando sentados mientras que Camila está parada conversando al lado del banco de una compañera. La maestra le dice: “*¿Qué dije yo de estar caminando por el aula*

¹ Estas reflexiones forman parte de una investigación realizada en el marco de mi tesis doctoral titulada: “*Las manifestaciones de la evaluación informal en la interacción de la clase. Estudio descriptivo y comprensivo del discurso del docente* realizada en co-tutela con la Université Paris X, Nanterre, y con la Universidad de Buenos Aires y defendida en enero de 2003.

cuando hay tarea que hacer, Camila?". La nena vuelve a su banco y se sienta. Al instante, agrega: "*Camila, ¿Dónde están tus cuentas terminadas?*" acercándose a su banco para ver su cuaderno. Al tocar el timbre del recreo, Camila se dirige corriendo hacia la puerta del aula y la maestra le grita (con un tono de voz elevado y seco): "*A dónde te crees que vas?*".

Con estos simples y hasta "familiarmente escolares" comentarios de la maestra sobre Camila, uno se puede dar cuenta que "algo" pasa con esta alumna en relación con el resto del grupo. Tiene una presencia particular desde el discurso de la maestra. Hay algo en esos enunciados expresados por ella que tienen que ver con la recurrencia de ciertos señalamientos, las correcciones con un sentido negativo implícito, el llamado a la norma de lo esperado dentro del aula y el modo correcto de comportarse. Muchos de esos comentarios encierran un *sentido evaluativo* sobre la manera de ser, hacer o pensar de la nena. Ahora bien, es un sentido "no-dicho" pero entendido implícitamente. Literalmente, la maestra no enuncia ningún juicio de valor explícito, del orden de: "*Camila, copiaste mal del pizarrón, Camila estás tardando en la resolución de las cuentas, Camila la norma del aula dice que no hay que pasear por el aula y hay un tiempo relativo y esperado para terminar la tarea y un modo correcto y ordenado de salir al recreo*". Sin embargo, esos sentidos pueden construirse. Desde la presencia de esos enunciados, su modalidad de enunciado y de enunciación y la recurrencia de los mismos, Camila va construyendo un lugar subjetivo entre sus pares y con su maestra. Un lugar singular en la trama socio-afectiva de la clase.

En el segundo ejemplo, se trata también de otro primer grado, en una escuela pública de la Capital Federal, en un barrio de clase alta, y solo rescato para esta introducción, un *único episodio de interacción*, al finalizar la mañana de trabajo.

Es el primer día de observación y al comienzo de la mañana, la maestra me relata sus apreciaciones sobre su grupo de alumnos, a modo de un primer "paisaje descriptivo" de su grado. Especialmente, pone hincapié en el relato de una nena peruana, Francisca, que tiene muchas dificultades para adaptarse a la convivencia de la clase, no acepta las normas, es contestadora, se escapa del aula y pasea por la escuela, no trabaja, no quiere aprender y tiene muchas adversidades familiares. Me cuenta que le da mucho trabajo y muchas veces, no sabe más qué hacer con ella.

Cuando comienza la mañana y la maestra nos invita a pasar al aula, saluda a los nenes del grado y les recuerda la actividad que veníamos a hacer como observadores². Particularmente, Francisca se muestra interesada por nuestra presencia. Se acerca y nos saluda con un beso, nos habla, nos muestra lo que hace en su cuaderno, se cambia de lugar y trabaja toda la mañana sentada a nuestro lado. Copia del pizarrón, hace las actividades que la maestra propone, le lleva el cuaderno para corregir y sus tareas están bien y completas. Al terminar la mañana de trabajo, la maestra le dice a Francisca, dirigiéndose a todo el grupo de alumnos: “*No lo puedo creer! Hoy Francisca terminó todo, hizo la tarea, completó el cuaderno... Qué bien, Francisca! Hoy terminaste la tarea como todos... Te felicito... Hoy, tu mamá va a estar contenta... Hoy te portaste bárbaro!*”. Francisca y la maestra se miran y sonríen.

A simple vista, en este episodio, se escucha una apreciación explícita positiva que encierra una felicitación sobre la alumna. Sin embargo, hay algo en la construcción discursiva que relativiza ese sentido positivo: el uso reiterado del adverbio temporal “*hoy*”. Hoy es diferente. Tal vez, una excepción. El sentido implícito que puede inferirse de este episodio de interacción podría remitirse a un hecho aislado, no esperado, en función de las expectativas de la maestra enunciadas al comienzo de la mañana. Como contra cara, también este episodio podría habilitar una posibilidad, “si hoy pudiste, vas a poder a futuro”.

En consecuencia, también en este ejemplo, se puede observar el trazado de un lugar subjetivo que Francisca va armando entre sus pares y con su maestra. Un lugar singular en la trama socio-afectiva del aula. Lo interesante de este caso, a diferencia del anterior, es la “sutil contundencia” del sentido evaluativo implícito, a partir de un solo episodio de interacción que resume la mañana de trabajo de Francisca.

Estas dos secuencias de interacción pedagógica sirven para empezar a hacer visible el objeto de estudio de esta investigación: *las manifestaciones de la evaluación informal que aparecen en las interacciones cotidianas entre el docente y los alumnos*. Específicamente, me pregunto: *cómo* el juicio de valor en tanto que elemento constitutivo que define la evaluación, se enuncia en el discurso del docente en las interacciones de la clase escolar.

² Las observaciones de clase se realizaron con dos observadores en cada escuela seleccionada.

Las finalidades de dicha investigación apuntan a: *describir, comprender e interpretar* el sentido evaluativo que se construye en el seno de las interacciones entre docente y alumnos. Más precisamente:

-*Describir* supone identificar los episodios evaluativos de interacción que encierran juicios de valor formulados por el docente, de manera explícita o implícita, en el transcurso de las secuencias de interacción pedagógica.

-*Comprender* apunta a reconstruir el sentido vivido por los sujetos que interactúan en la clase. ¿Cómo se construye el sentido de un juicio de valor a través de la palabra dicha por el maestro o de la palabra no-dicha, pero supuesta, en la interacción con los alumnos? ¿Cómo acompañan esa palabra los comportamientos no-verbales o para-verbales de los sujetos? Y más aún, ¿cómo la relación entre “enunciado-contexto de enunciación” produce sentido evaluativo en la interacción pedagógica? Estas preguntas resultan centrales para el proceso de comprensión de los episodios de interacción estudiados.

-*Interpretar* aspira a la co-construcción de sentido a partir de aquello que tiene sentido para los sujetos estudiados. Es decir, la interpretación de los investigadores se apoya en la interpretación cotidiana y espontánea que realizan los sujetos en interacción, docente y alumnos, con el fin de intercambiar intenciones y producir efectos, por medio del discurso, sobre la manera de ser y de actuar del otro.

De este modo, al precisar en detalle las finalidades que persigue esta investigación, se descarta cualquier posibilidad de sacar conclusiones prescriptivas sobre un supuesto “deber ser discursivo”. Es decir, este trabajo investigativo no tiene como objetivo realizar *una crítica* sobre *qué* dice el docente y *cómo* dice, señalando o detectando lo “que no funciona” de su discurso. Dicho de otro modo, al *identificar, describir y comprender* el sentido evaluativo que se construye en la interacción de la clase, se apunta específicamente a *des-naturalizar* la presencia “natural” de los juicios de valor y reflexionar sobre los usos de la palabra. La desnaturalización, la problematización y el poner en pregunta no van de la mano de un “evaluar al maestro que evalúa”.

A partir de esta introducción, voy a organizar la presentación de la investigación realizada de la siguiente manera: en un primer apartado, expondré algunos lineamientos generales del marco teórico utilizado. Luego, detallaré las características de la perspectiva clínica que encuadra a dicha investigación y describiré las técnicas de recolección de datos usadas en el trabajo de campo. En un tercer momento, presentaré las etapas que se llevaron a cabo para el análisis de los datos. Específicamente, realizaré una breve síntesis de las técnicas de análisis del discurso y análisis de contenido utilizadas para identificar y describir cómo aparecen los juicios de valor en los múltiples enunciados formulados por el docente a los alumnos. Para terminar, en un último apartado, expondré algunos resultados y reflexiones finales.

1- Algunos lineamientos generales del marco teórico propuesto

En primer lugar, *la sociología de la evaluación escolar* de P. Perrenoud resulta fundamental para analizar la distinción entre *evaluación formal e informal*. En primer término, ¿qué es lo que este autor entiende como *evaluación*? P. Perrenoud afirma que: "Existe evaluación, en un sentido amplio, desde el momento en que el docente formula un juicio de valor sobre la competencia del alumno, su inteligencia, su personalidad o su conducta. Que quede claro desde el principio que la evaluación desborda la administración de una prueba, una lección oral o la atribución de una nota o de una apreciación cualitativa" (P. Perrenoud y otros, 1979: 37).

Esta primera definición introduce la distinción central entre la instancia formal e informal. La primera da cuenta de una práctica visible e instituida por la autoridad escolar. En general, comprende la implementación de un instrumento o prueba, en un tiempo pautado de la clase. También, suele estar estandarizada por su periodicidad, su forma y su difusión.. La evaluación formal se muestra institucionalmente, no se oculta. Más aún, a veces, resulta ostentosa y ritualizada en su puesta en escena. Por ejemplo, en algunos casos, los jurados o las mesas examinadoras pueden ser vistos como una suerte de ceremonias premeditadas de dicha práctica³.

De esta manera, P. Perrenoud aporta la siguiente definición: "la evaluación formal es aquella por la cual, la organización escolar se hace cargo moral y jurídicamente. Es aquella que importa cuando se

³ Existe una investigación que aborda precisamente el ritual de las mesas examinadoras en el nivel de la formación docente. Cf: D'Andrea, A.M., Maidana, L.B.; Camardelli, A.B.; Gallegos, M.G. "El ritual de los tribunales examinadores en tres carreras de formación docente correntinas en los inicios del siglo XXI". Ponencia presentada en las *IV Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social. 2006.

trata de decidir sobre el éxito o el fracaso, la promoción a un grado siguiente, la derivación a otro tipo de escolaridad, el pedido de un acompañamiento con un maestro de apoyo y a veces, la aplicación de medidas disciplinarias. Ella es el componente más explícito de la excelencia escolar...”⁴ A partir de lo expuesto, se deriva que la evaluación formal encierra una decisión que, muchas veces, suele adoptar el carácter de “sentencia” con consecuencias más o menos determinantes para la trayectoria escolar de los alumnos.

Ahora bien, esta instancia de evaluación formal es la “cara visible” de otro proceso complejo que “formaliza” el valor escolar del alumno y se complementa con diversas y múltiples prácticas informales de evaluación. Más precisamente, en la interacción de la clase, se reconocen enunciados que expresa el maestro que alientan, estimulan, felicitan, critican, corrigen, señalan errores, ponen límite, advierten o sancionan en función de una norma esperada,. Los mismos constituyen la naturaleza de la *evaluación informal*. Específicamente, P. Perrenoud la define como “un componente permanente de la práctica pedagógica y un modo de control sobre el trabajo de los alumnos, cuya fabricación de la excelencia es un producto derivado que complementa la instancia de evaluación formal”⁵. Estas manifestaciones de evaluación informal pueden ser más o menos explícitas e intencionales, se dan en el transcurso de las interacciones con los alumnos, suelen servir para “mantener el orden” de la clase y si bien, no están codificadas ni reglamentadas, influyen en las decisiones que conforman la evaluación formal.

De esta manera, la relación de complementariedad entre ambas instancias existe y toma cuerpo en la cotidianidad de la clase y si bien se sostienen como prácticas diferentes, P. Perrenoud afirma que “la excelencia que se juzga día a día no es de una sustancia diferente a aquella que es objeto la evaluación formal”⁶. Ahora bien, ¿a qué “sustancia” se refiere este autor? A los *juicios de valor* presentes, de diferente modo, en todo acto de evaluar.

Este reconocimiento conduce a un estudio minucioso del término en cuestión. A partir de un rastreo de su etimología y de los usos históricos del mismo⁷, se llega a proponer una definición operacional de juicio de valor necesaria para identificar y describir su presencia en las interacciones de la clase.

⁴ P. Perrenoud, “L’évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d’une sociologie des pratiques”, in J-M De Ketele, (Ed), *L’évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck Université, Bruxelles, 1986, p. 14.

⁵ P. Perrenoud, op. cit. 1984: 33.

⁶ P. Perrenoud, *La fabrication de l’excellence scolaire*, Droz. Bruxelles. 1984: 260.

⁷ Cf. Mancovsky, V. “La des-naturalización de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22, junio, 2004.

Así, el juicio de valor se refiere a: *una expresión verbal o no verbal formulada por un sujeto que estima la calidad de un objeto o de un otro sujeto*. Esta construcción resulta necesaria para describir la presencia de los juicios de valor en las interacciones entre docente y alumnos. A partir de ella, se reconoce la *estructura de base* de un juicio de valor a partir de los siguientes componentes:

- un *sujeto evaluador* o una subjetividad que se expresa.
 - un *enunciado* que, por la vía verbal y/o no verbal del lenguaje, expresa una apreciación.
 - un *objeto* a partir del cual, el sujeto-evaluador, aprecia su cualidad, de manera positiva o negativa.
- El mismo puede ser material o simbólico o puede también, referirse a un otro sujeto que recibe la apreciación. En ese caso, este último, se convierte en *sujeto evaluado*.

Por último, *la sociología de la vida cotidiana de E. Goffman*, ofrece un marco consistente para indagar los rasgos que describen la interacción social y a su vez, transferir al análisis de la interacción pedagógica.

Las preocupaciones teóricas de este reconocido sociólogo, de origen canadiense, comienzan a esbozarse en uno de los capítulos de su tesis doctoral en el cual sostiene que *la interacción* es un tipo de orden social que tiene sus propios mecanismos de regulación. En esta primera etapa, realiza un análisis comparativo entre la interacción y el orden social macro-sociológico, estableciendo similitudes y diferencias interesantes que le van a permitir reconocer los rasgos propios de la interacción en tanto orden micro-social. Una de esas características centrales tiene que ver con la existencia de un “compromiso de trabajo” que se pone en juego entre los actores. El mismo representa un acuerdo por el cual, los actores, aceptan llevar a cabo y sostener una interacción. Ahora bien, este rasgo central de la interacción es reelaborado por E. Goffman a lo largo de sus escritos. Así, llega a formular un principio clave en esta primera etapa: el uso del modelo del orden social para estudiar la interacción resulta inadecuado”⁸. Comienza, entonces, a plantear a la interacción, como un objeto de “pleno derecho” para la sociología.

En su primera obra, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, pone en relieve un conjunto de características que describen a los encuentros entre individuos utilizando un vocabulario inspirado en el modelo teatral. Una de sus primeras definiciones sostiene: "la interacción (es decir, la

⁸ Goffman, E, “L’ordre social et l’interaction”, in Winkin, Y. *Les moments et leurs hommes*, Seuil, 1988: 103, Título original: “Social order and social interaction”, Capítulo II de la tesis de doctorado: *Communication, conduct an Island Community*, Universidad de Chicago, Departamento de Sociología, 1953.

interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata”⁹.

Más precisamente, E. Goffman explica que la estructura de los intercambios sociales exige que cada individuo se presente a sí mismo y presente su actividad a los otros. Cada uno debe orientar la impresión que produce al resto, con el fin de controlar la información que da sobre sí mismo. Es decir, cada actor proyecta “una definición de la situación” conformando un proceso interactivo con el público. A su vez, los otros proyectan también una definición de la situación y responden al actor, adoptando al respecto una conducta dada. De esta manera, se establece un “acuerdo de superficie” o un “consenso temporario” que posibilita la puesta en escena de las representaciones.

Luego, se puede identificar un segundo momento en su producción teórica en la cual, la interacción aparece vinculada al estudio de *los rituales* que caracterizan los encuentros entre individuos. Más precisamente, ella es entendida como una ceremonia ritual en el intercambio con los otros. En la introducción de su libro *Los ritos de interacción*, E. Goffman construye esta definición: “la interacción da cuenta de esos tipos de eventos que tiene lugar en presencia física conjunta y en virtud de esa presencia”¹⁰. Sin embargo, a pesar de retomar el argumento de la presencia física que caracteriza a la interacción, agrega el *carácter normativo y simbólico* donde los rituales van a dar cuerpo a los múltiples y diferentes intercambios entre individuos. Por ello, desarrolla la siguiente idea: “En toda sociedad, cada vez que surge la posibilidad material de una interacción verbal, uno reconoce que se pone en juego un sistema de prácticas, de convenciones y de reglas de procedimiento que sirven a orientar y a organizar los flujos de los mensajes dados”¹¹. Más precisamente, avanza en el análisis de “las normas” que controlan dichos intercambios conformando una suerte de reglamentación permanente, difusa y huidiza que regula a la multiplicidad de las interacciones.

Finalmente, un tercer momento de su producción teórica aparece en su último texto escrito para la conferencia de apertura del Congreso Anual de *l’American Sociological Association*, como presidente de dicha institución. Esta explicación no es diferente ni opuesta al punto de partida de su trayectoria teórica. Al contrario, da muestras de su interés permanente y continuo por reconocer a la interacción social como un objeto autónomo, debiendo ser abordado a partir de un microanálisis. Al respecto, afirma: “La interacción social puede ser definida, de manera restringida, como aquella que

⁹ E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Tome 1, Minuit, Paris, 1973: 23.

¹⁰ E. Goffman, *Les rites d’interaction*, Minuit, Paris, 1974: 7.

¹¹ E. Goffman, op. cit, 1967: 32.

aparece únicamente en las situaciones sociales, es decir, en los medios en los cuales dos o más individuos son físicamente en presencia uno del otro”¹². Luego, retoma el proceso de ritualización social del comportamiento de los individuos al interactuar entre sí. Por eso, sostiene que el orden de la interacción concierne a un tipo de actividad que es “ordenado” a partir de múltiples presupuestos normativos.

En síntesis, integrando los aspectos propuestos por E. Goffman para estudiar esta “noción en movimiento”, la interacción es definida a partir de su *carácter físico* centrado en las influencias recíprocas de los actores que participan en los distintos tipos de intercambio y por su *carácter normativo* ya que es regulada por normas y rituales diversos.

2- Presentación de la perspectiva clínica de investigación y las técnicas de recolección de datos usadas en el trabajo de recolección de datos

En primer lugar, el *enfoque clínico* en ciencias sociales implica un modo particular de construir saberes nuevos y un modo particular de abordar la relación sujeto-objeto de conocimiento. Desde el inicio, es necesario aclarar que el enfoque clínico no se remite a un método específico de recolección de datos ni a una lectura psicoanalítica exclusiva y única que analiza los datos recogidos.

Con respecto a la construcción de saberes nuevos, el investigador “clínico” aspira a la comprensión de su objeto de conocimiento, a partir de la búsqueda del sentido de las conductas, las prácticas o las representaciones de los sujetos que constituyen su realidad de estudio. Más aún, junto con el sentido que los sujetos otorgan a sus acciones, el investigador co-construye el sentido de los sujetos estudiados. Por eso, despliega un posicionamiento y una sensibilidad clínica particular que exige un trabajo de investigación singular y específico.

Si bien desde el surgimiento de la medicina moderna, el sentido clínico se basa en la mirada “objetivante” del médico y en el despliegue de los signos e indicios que descubre, identifica y nombra en el diagnóstico del paciente¹³, con el paso del tiempo, *la clínica* sobrepasa su sentido adherido a la medicina. Es decir, comienza a vislumbrarse como “un método” de las ciencias sociales, ligada, en principio a la psicología, la psicología social y la sociología. Este cambio marca

¹² E. Goffman, “L’ordre de l’interaction », in Y. Winkin, *Les moments et les hommes*, Munit, Paris, 1988: 191. Título original: “The interaction order”, in *American Sociological Review*, vol. 48, No. 1, February, 1983.

¹³ M. Foucault, *Naissance de la clinique*, PUF, Paris, 1963.

una apertura significativa de la clínica al campo de las ciencias sociales. El presupuesto que la sostiene tiene que ver con cómo estas últimas han ido necesitando de la construcción de un enfoque propio para abordar la complejidad y la singularidad de los hechos, la imposibilidad de reproducir y generalizar los datos analizados y el despliegue de sentimientos, más o menos conscientes, que irremediamente nacen en el investigador social, a partir del estudio de “lo humano”. Es decir, dichos sentimientos pueden obturar y cancelar toda producción de saber, más allá que se disponga del programa de investigación más venturoso. El oficio del investigador social tiene como instrumento principal, impiadoso e ineluctable, a su propia subjetividad. La perspectiva clínica de investigación ofrece un modo sistemático de considerar y trabajar estas cuestiones subjetivas.

Luego de esta breve introducción histórica sobre el enfoque clínico, se esboza una definición que resulta pertinente para su comprensión en el campo de las ciencias sociales: “(el mismo)... no es exclusivo de una sola disciplina, ni tampoco constituye un terreno específico; es un enfoque que se mantiene en la singularidad, no tiene miedo del riesgo ni de la complejidad, y coproduce un sentido de lo que ocurre. Dicho enfoque se caracteriza por una necesaria implicación; un trabajo sobre la distancia adecuada; una demanda inexorable; un encuentro intersubjetivo entre seres humanos que no están en la misma posición; la complejidad de lo vivo y la mezcla ineludible de lo psíquico y lo social”¹⁴.

A partir de la definición dada, se reconocen dos *ejes de reflexión* que conforman y consolidan esta perspectiva de investigación:

- el primero, relativo a las cuestiones teóricas y metodológicas que dan cuenta de los *aspectos epistemológicos* del proceso de investigación. Es decir, remiten a las preguntas que todo investigador se va haciendo, vinculadas con las distintas etapas, desde la definición del objeto de estudio, a partir de una problemática de interés, las teorías o marcos disciplinarios que la sostienen, el modo más coherente de acercarse al campo en función de ese objeto y analizar los datos recogidos y así, llegar a resultados que dan cuenta de la producción de saberes nuevos.

- el segundo eje de reflexión se entrama con las decisiones epistemológicas y concierne a las cuestiones propias del sujeto que investiga desde su *implicación*. Es decir, ésta última comprende

¹⁴ M. Cifalli, “Enfoque clínico, formación y escritura”, En: L. Paquay y otros: *La formación profesional del maestro*, FCE, México, 2005-172.

tanto el análisis de *la subjetividad* del investigador como la consideración del *contexto socio-cultural* en el cual está inmerso. La implicación se refiere, por un lado, al *trabajo personal del investigador* que debe sostener a lo largo de todas las etapas de su investigación. El mismo se basa en una experiencia singular donde el investigador debe reconocerse *al interior* de la problemática elegida y entablar un diálogo consigo mismo desde su primera motivación de estudio¹⁵. Dicho de otro modo, este trabajo personal centrado en la subjetividad del investigador aspira a reconstruir la propia historia en la elección del objeto de estudio. Esta posibilidad abre un camino singular a recorrer en el cual uno se "somete" y se "libera" de sus propias preguntas para engendrar otras, darles forma y modelarlas en objeto de estudio¹⁶. Este trabajo de reconocimiento toma cuerpo, de modo intrincado, con las decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, que exige toda investigación y que apunta a construir saberes nuevos desde una perspectiva clínica.

En síntesis, el enfoque clínico en la investigación social se constituye a partir del anudamiento entre las cuestiones ligadas a las decisiones epistemológicas y las cuestiones vinculadas a la implicación subjetiva y socio-histórica del investigador.

A partir de las lecturas de estudio realizadas sobre la clínica y de la experiencia personal de haber llevado a cabo una investigación encuadrada en esta perspectiva, propongo un modo de concebir al enfoque clínico a partir de dos "imágenes": posicionamiento y disponibilidad. Ambas remiten a dos representaciones, al parecer, contradictorias. Determinación y definición de lugar, por un lado. Soltura, flexibilidad y movimiento, por otro. Y es precisamente en esa tensión que se despliega el arte y el oficio del investigador clínico, entramando teoría y empiria.

Por un lado, remitirse a un *posicionamiento* connota un sentido de definición de lugar que se construye y que logra un punto de madurez cuando uno llega a sostener: "*yo quiero saber esto*". El

¹⁵ E. Enriquez presenta una definición de implicación esclarecedora vinculada a la noción de distancia. Al respecto, afirma: "La distancia me parece indispensable para poder implicarme, pues lo que busco es lo que está suficientemente lejos de mí pero que, sin embargo, es capaz de movilizar mis investiduras. (...) Para mí, *estar implicado* no significa estar inmerso en una situación, vivirla como mía, sino simplemente no olvidar que, lo que lo que les pasa a otros tiene resonancia en mí, es capaz de hacerme vibrar, y, por lo menos, de interesarme, en el sentido fuerte del término, es decir, ponerme en movimiento, obligarme a un trabajo mental y a una interrogación sobre mí mismo". E. Enriquez "Implication et distance", Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle 3. 2000. L'intervention, Université. Paris VIII. www.psicosocial.geomundos.com.

¹⁶ La antropóloga francesa M. Petit comienza el prólogo de su libro "Una infancia en el país de los libros" diciendo: "Todo trabajo científico es una autobiografía disfrazada" (M. Petit, 2008). Frase por demás elocuente para no descuidar la dimensión subjetiva de toda investigación, mas allá del modelo experimental más sofisticado y "objetivo" que se proponga como proceso de construcción de nuevos saberes.

posicionamiento encierra acciones como: esclarecer intenciones, acotar nociones, conceptos y rasgos específicos de un tema convertido en problema, fijar un foco y un recorte de objeto, asumir decisiones teóricas y metodológicas, entre otras.

Por otro, en este oficio, *la disponibilidad* reenvía a la idea de apertura y entrenamiento en una escucha particular que comprende un modo de estar presente en la situación desde la capacidad de asombro, de registro de palabras, gestos y silencios que encierran sentidos múltiples. A su vez, dicha disponibilidad despliega un volverse permeable al no control, que a veces nos provocan los datos ínfimos o dispersos, aceptándolos, más allá de un orden buscado.

A mi entender, *posicionamiento* y *disponibilidad* dan cuenta de una tensión entre: un saber “dónde y cómo” estar entre los datos, buscando y construyendo el sentido dado por los sujetos y “un dejarse llevar” entre los mismos. Esa tensión traduce un saber particular, arquetipo de toda investigación clínica en el campo de lo social: un saber que se busca y, a su vez, un no-saber lo que se puede llegar a encontrar. *Un saber hacia dónde ir, sin saber a dónde llegar*. En fin, considero que esta tensión encierra la sutil diferencia entre *la búsqueda* y *el hallazgo*¹⁷. En esa tensión, se gesta lentamente la posibilidad de descubrimiento, invención y creación de saberes nuevos desde el encuadre de un enfoque clínico.

Por otra parte, es necesario señalar que esta perspectiva clínica se apoya en los principios de la *investigación cualitativa* y propone un *proceso inductivo* de construcción de teoría sobre los datos. Dichos presupuestos ponen en relieve la importancia de la "singularidad" y del "contexto" para analizar los datos recogidos.

Con respecto a las *técnicas de recolección de datos utilizadas*, se implementaron *observaciones de clase*, a partir de la presencia de dos observadores internos que registraron la situación observada en un protocolo de tres columnas. En el mismo, se intentó distinguir los hechos descriptos, las impresiones subjetivas y las hipótesis de análisis. La consigna que guió cada observación fue: “*registrar todos los hechos, privilegiando las interacciones de la maestra y sus alumnos, durante*

¹⁷Esta idea se ve reflejada en una anécdota que justamente cuenta J. Derrida en la instancia de defensa de su tesis en la Sorbonne, en el año 1980. Cuenta que una vez compartió una mesa redonda en Estados Unidos con Jean Hyppolite, quien fue en ese momento, su director de tesis. Al terminar su conferencia, su director le hizo el siguiente comentario: "Muy bueno lo suyo pero verdaderamente no veo adónde va usted". J. Derrida le respondió: "Si viese claramente y por anticipado, adónde voy, creo que realmente no daría un paso más para llegar allí". (Derrida, J, 1997).

toda la jornada escolar”. A su vez, se contó con el registro grabado de la clase. El uso del grabador fue acordado previamente con cada maestra.

Además, estos datos recogidos por medio de la observación, se complementaron con dos *entrevistas semi-directivas* tomadas a cada uno de los docentes observados. La primera indagaba acerca de: la modalidad de trabajo en la escuela (relación con el equipo directivo, las familias, las normas de convivencia de la institución, el estilo institucional, etc.) y las características generales del grupo de alumnos, en función de los aprendizajes académicos y sociales. La segunda entrevista consistió en la descripción individual de cada alumno, en el orden que el docente quisiera y teniendo en cuenta los aspectos que desee comentar y destacar de cada uno.

En relación con la población estudiada, la misma se conformó a partir de: tres primeros grados de tres escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires (una institución privada y las dos otras, públicas). La recolección de datos se realizó durante toda la jornada escolar, permaneciendo una semana en cada una de las escuelas. La participación de cada uno de los docentes fue voluntaria.

3-Etapas implementadas del análisis de los datos recogidos

Una vez finalizada la recolección de datos por medio de las observaciones y las entrevistas en los tres casos estudiados, se comenzó el análisis de los mismos a partir de la puesta en marcha de diferentes etapas, a saber:

3.1. Lectura global de las retranscripciones de las observaciones realizadas durante toda la semana de permanencia en cada institución escolar. Lectura global de las dos entrevistas realizadas a cada docente. Toma de notas a partir de las primeras descripciones e impresiones sobre todo el corpus de datos de cada caso. A partir de esta lectura, se intentó captar el sentido de la situación en su “totalidad”: el tipo de comunicación pedagógica establecida por el docente, su estilo comunicacional, la participación diferente según los distintos alumnos y los roles diversos desplegados por cada uno de ellos.

3.2. Segmentación del corpus de datos en función de la unidad definida: “el episodio de interacción”. Para ello, se tomó en consideración la organización del tiempo de la clase (los horarios institucionales de entrada, salida, los recreos, la merienda, las horas curriculares, etc.) y la

organización didáctica de cada docente (la implementación de un propuesta didáctica en función de los contenidos disciplinares).

3-3. Aplicación del análisis del discurso y de algunos principios del análisis de contenido. Reconocimiento de los lugares lingüísticos donde pueden alojarse discursivamente los juicios de valor. Identificación de los episodios evaluativos de interacción según distintas categorías metodológicas.

3.4. Estudio de casos integrando las lecturas y el análisis de discurso de cada día durante toda la semana de observación realizada en cada grado. Construcción de hipótesis a partir de la descripción y la comprensión de cada caso.

3.5. Construcción de las categorías de juicio de valor, de niveles de abstracción diferentes. Explicitación de los criterios de clasificación inferidos. Comparación de los casos según los análisis realizados.

3.6. Construcción de un modelo analítico y comprensivo centrado en la noción de “episodio evaluativo de interacción”. Construcción de hipótesis y nociones producidas a partir del análisis de los datos¹⁸.

4- Exposición de las técnicas de análisis de los datos desde los aportes de la lingüística

Para el análisis propiamente dicho de los datos recogidos, tendiente a la identificación y descripción de los juicios de valor en los episodios de interacción, se utilizaron las técnicas del *análisis del discurso* y *de contenido* con el fin de comprender el *sentido evaluativo* que se construye en la interacción de la clase.

Con respecto al *análisis de contenido*, esta técnica utiliza procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de los mensajes, con el fin de crear categorías temáticas. En el análisis realizado de los datos recogidos, se elaboraron categorías de juicio de valor en función de aquellos “objetos” o temas que los docentes evalúan en la interacción de la clase: *los contenidos académicos* (en relación con un

¹⁸ Las tres últimas etapas vinculadas con la presentación de los estudios de casos, la construcción de categorías de juicios de valor inferidas de los datos y la elaboración de un modelo comprensivo del episodio evaluativo de interacción no serán incluidas en el relato de esta ponencia.

aprendizaje disciplinar y su modo de abordarlo) y *los contenidos vinculados con la vida social* de la clase (concerniente a las normas de convivencia y la participación de los alumnos). Estas categorías creadas a partir del análisis de contenido permiten identificar los temas recurrentes que los docentes expresan en sus enunciados, en función de aquellos “objetos” que evalúan de manera explícita o implícita.

Por otra parte, *el discurso* puede ser abordado como un objeto teórico de la lingüística permitiendo indagar los diferentes aspectos del lenguaje o como una práctica de análisis de la lengua. Este último caso, fundamenta al *análisis del discurso* como una metodología de investigación que permite analizar el uso de la lengua. Más precisamente, esta estrategia posibilita entender las prácticas discursivas de los sujetos que se producen en todas las esferas de la vida social. En las mismas, la palabra, oral y escrita, forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan.

Así, el *análisis del discurso* se apoya en diversas y múltiples teorías lingüísticas que conceptualizan de modo diferente al discurso. En esta investigación, se recurre a la teoría de la enunciación, la lingüística interaccionista y el análisis del contexto desde la pragmática discursiva. A partir de las mismas, se construye una *grilla de lectura*, seleccionando algunas nociones centrales de cada teoría para llevar a cabo el análisis de discurso sobre el corpus de datos obtenidos en el trabajo de campo. Esta construcción sirve de guía para identificar y descubrir los episodios de interacción que encierran el enunciado de un juicio de valor por parte del maestro. Más precisamente, esta grilla de lectura se basa en tres conceptos: las *modalidades del decir* como expresión de la subjetividad del sujeto hablante, la *interacción* y el *contexto*.

De manera sintética, se afirma que estas tres nociones se entraman de un modo singular a partir de la expresión de la modalidad de los sujetos que hablan e interactúan en diversos y múltiples intercambios. Esto pone en evidencia la complejidad de las relaciones intersubjetivas y el trabajo colectivo de producción de sentido, en la interacción de los sujetos, dado un contexto específico. Éste último se refiere al espacio y al tiempo donde se desarrollan los intercambios discursivos. Más específicamente, el contexto lingüístico se apoya sobre la secuencia discursiva de un enunciado (el antes y el después) con el fin de decodificar su sentido. Al mismo tiempo, el contexto "comprende el escenario físico y la situación (política, histórica o cultural) donde las interacciones discursivas

tienen lugar"¹⁹. De esta manera, el contexto se actualiza a partir de situaciones concretas de interacción entre los diferentes sujetos que construyen el sentido según sus propias intenciones.

Así, *subjetividad e interacción en un contexto específico*, docente y alumnos en la situación de la clase, producen un sentido en sus interacciones cotidianas que se intenta *comprender e interpretar* focalizando la mirada sobre el estudio de los juicios de valor enunciados por el docente.

Por otra parte, desde las perspectivas lingüísticas elegidas para el análisis del discurso, resulta importante el lugar que se le otorga a la *presencia del implícito* en los enunciados discursivos de los sujetos. Por su propia naturaleza, el sentido implícito sugiere un “ir a buscar detrás de la apariencia de las palabras”. El implícito encierra otros sentidos posibles y diversos y por ello, atrae la atención, convirtiéndose en un desafío interpretativo para el análisis del discurso. Más precisamente, el implícito pone de manifiesto la no-transparencia del mensaje; es decir, expresa una distancia entre aquello que “es dicho” y aquello que “es comunicado”. Esta distancia hace referencia a: las intenciones más o menos voluntarias de los sujetos que interactúan, su disponibilidad verbal y no-verbal para comunicarse, los saberes compartidos que total o parcialmente orientan los procesos interpretativos y los contextos que se actualizan en situaciones concretas de interacción. Todo esto se pone en juego al momento de definir un intercambio entre interlocutores.

El implícito se define a partir de su relación de dependencia con el explícito. O. Ducrot sostiene: "El significado implícito aparece agregado en relación con una significación explícita y literal. Esta relación de dependencia no es reversible ya que el sentido implícito puede ser comprendido una vez que la significación literal ha sido comprendida"²⁰.

Ahora bien, el implícito puede dividirse en dos grandes categorías teniendo en cuenta su status lingüístico; es decir, la manera por la cual se encuentra “alojado” en un enunciado o su modo de presentación lingüística. Así, se distinguen los *presupuestos* de los *sobreentendidos*. Los primeros se refieren a todas las informaciones que, sin estar abiertamente enunciadas, (es decir, sin constituir en principio el verdadero objeto del mensaje a transmitir), son automáticamente referidas a partir de la formulación del enunciado, en el cual se encuentran inscriptas.²¹ Por otra parte, los sobreentendidos "...comprenden todas las informaciones que son susceptibles de ser referidas, llevadas por un enunciado, pero cuya actualización depende específicamente del contexto

¹⁹ A. Tuson y H. Calsamiglia, *Las cosas del decir*. Gedisa. Madrid.2000: 108.

²⁰ O. Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Hermann, París 1972: 11.

²¹ C. Kerbrat-Orecchionni. (1986) *L'implicite*. Paris. Ed. A. Colin.. p 25.

enunciativo. Los sobreentendidos son fluctuantes e inestables y exigen un cálculo interpretativo no siempre fácil a realizar. En síntesis, la diferencia entre una categoría y otra, se funda sobre la referencia o no, al contexto. Los presupuestos son relativamente indiferentes a las características contextuales del enunciado mientras que los sobreentendidos necesitan del contexto para ser interpretados. Un ejemplo puede servir para aclarar esta distinción:

Un enunciado formulado por una maestra, del tipo: “¿Perdiste de nuevo tu lápiz?”. Es un presupuesto que da a entender que este hecho (perder el lápiz) sucede frecuentemente con un determinado alumno.

Por el contrario, el siguiente episodio de interacción sirve de ejemplo de un sobreentendido. Una maestra camina por los pasillos entre las filas de bancos y dice: “*Veo mochilas tiradas por el piso*”. Algunos alumnos se levantan, toman sus mochilas y las cuelgan en el perchero. En ese caso, el enunciado de la maestra funciona como una orden implícita en el contexto de la clase. Los alumnos comprenden este mensaje implícito que se apoya en una norma escolar y que supone sabida: las mochilas deben estar colgadas en su lugar. En este caso, es necesario conocer mínimamente el contexto de la clase para comprender el sentido implícito de ese enunciado.

En consecuencia, las categorías de juicios de valor explícito e implícito, de sentido evaluativo positivo y sentido evaluativo negativo, de contenido académico y de contenido social son las *categorías metodológicas* que permitieron organizar la descripción de los juicios de valor identificados en los episodios evaluativos de interacción.

4- Algunas reflexiones finales

Al inicio de la investigación, se formuló la pregunta sobre *cómo* aparece el juicio de valor en el discurso del maestro en tanto que, componente constitutivo de toda evaluación. Luego del trabajo de análisis realizado, se puede describir la presencia de los juicios de valor en el discurso del maestro a partir de una serie de afirmaciones. Es decir, dichos enunciados evaluativos aparecen:

- como una sumatoria de juicios de valor en un mismo enunciado; es decir, los juicios presentes "en bloque" en una misma expresión verbal sobre diferentes contenidos referidos al alumno.

- como juicios de valor diferentes que se interpretan a lo largo de la secuencia discursiva de diferentes enunciados.
- como enunciados lingüísticos que encierran un sentido evaluativo y se asocian con roles interactivos que expresan igualmente juicios de valor. A veces, entre ese decir y ese hacer, se contradicen.
- como órdenes, sanciones o amenazas que encierran un valor (un "deber ser" en la clase) y que conducen a inferir un sentido evaluativo. Cuando un alumno está fuera de la norma esperada y valorizada, el maestro formula amenazas o sanciones expresando explícita o implícitamente un juicio negativo sobre ese alumno.
- como gestos y /o posturas solos o acompañando un enunciado verbal (reforzando el mismo sentido o contradiciéndolo).
- como enunciados explícitos e implícitos entremezclados con sentido positivo y /o negativo combinando diferentes manifestaciones lingüísticas.

Específicamente, con respecto a las categorías de lo implícito y de lo explícito, se reconocen enunciados que son explícitos teniendo, a la vez, otros sentidos implícitos a interpretar por parte del destinatario. A su vez, se observa también cómo un enunciado implícito llega a ser "casi explícito". A partir de este análisis realizado, se afirma que el *implícito evaluativo* es *permanente* en el discurso del maestro y que se expresa de múltiples maneras a partir de los enunciados explícitos. El implícito del discurso docente "dice" constantemente sobre la manera de ser o de hacer de los alumnos en clase. En consecuencia, se llega a formular la *hipótesis del continuo del sentido evaluativo explícito-implícito*²² que se construye a partir de los juicios de valor formulados por el docente, según los diferentes puntos de anclaje lingüísticos, a lo largo de la interacción. Esta hipótesis invita a reflexionar sobre la omnipresencia del implícito ligado a la subjetividad del docente que evalúa las maneras singulares de ser y de hacer de cada alumno en la interacción pedagógica.

En conclusión, a partir del análisis de las interacciones pedagógicas, se sostiene que el juicio de valor cobra una vida discursiva importante a partir de una *presencia permanente* en la clase escolar, configurando distintas formas de "evaluación no-formal". En efecto, el juicio de valor adopta formas

²² La idea de "continuum" se inspira de los trabajos de C. Kerbrat-Orecchioni (1986) que propone la noción de "grados de implicación" para señalar la omnipresencia del sentido implícito en los diferentes enunciados lingüísticos.

diversas, más o menos voluntarias, en un *continuo* de sentidos evaluativos explícitos-implícitos, positivos-negativos, relativos a saberes académicos y a saberes sociales, a partir del actuar y del decir del docente en la interacción pedagógica. Sin embargo, también se identifica, en algunos casos analizados, una *presencia insidiosa* del juicio que suele desplazar a los procesos de enseñar y de aprender en la interacción de la clase.

Finalmente, al hacer visible la presencia de los juicios de valor en el discurso del maestro, pongo en relieve su responsabilidad y su compromiso ético frente a la tarea compleja de marcar trayectoria y delinear futuro en los alumnos. La posibilidad de que el maestro ponga en pregunta su discurso, sus intenciones y sus efectos a partir de los juicios de valor que enuncia, lo sitúa frente a una tarea ardua y a veces, angustiante: “¿Por qué le dije esto a este alumno de este modo?”, “¿Qué le quise decir?”, “¿Qué le podría haber dicho?”, “¿Por qué siempre le digo lo mismo?”, “¿Por qué siempre al mismo alumno?”, “¿Cuál es la intención de decirle lo que dije en público, delante de todos?”. Sin embargo, al hacerlo, habilita un camino profesional de mejora a partir del trabajo consigo mismo, su propia implicación, desplegando un “arte singular” relativo a la evaluación, formal e informal, de sus alumnos y sus destinos escolares. Destinos como los de Francisca y Camila... y cada uno de los chicos que asisten y viven cotidianamente la escuela a la espera de un mundo mejor posible.

Bibliografía:

Cifali, M. (2005) “Enfoque clínico, formación y escritura”. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. FCE.

D’Andrea, A.M., Maidana, L.; Camardelli, A.; Gallegos, M. G. (2006) “El ritual de los tribunales examinadores en tres carreras de formación docente correntinas en los inicios del siglo XXI”. Ponencia presentada en las *IV Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. UBA.

Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona. Ed. Proyecto.

- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid: Gedisa.
- Enriquez, E. (2000) "Implication et distance", Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle 3.Université. Paris VIII. www.psicosocial.geomundos.com.
- Foucault, M. (1963) *Naissance de la clinique*. Paris. PUF.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Tome 1. Paris. Minuit.
- Goffman, E. (1974) *Les rites d'interaction*. Paris. Minuit.
- Goffman, E. (1983) "L'ordre de l'interaction », in Y. Winkin, *Les moments et les hommes*, Minuit, Paris, 1988: 191. Título original: "The interaction order", in *American Sociological Review*, vol. 48, No. 1.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris. A. Colin.
- Laplantine, F (1999) *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des appartenances*. Paris. Le pommier.
- Mancovsky, V. (2004) "La des-naturalización de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22.
- Petit, M. (2008) *Una infancia en el país de los libros*, México. Ed. Océano.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Bruxelles. Droz.
- Perrenoud, P. (1986)"L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d'une sociologie des pratiques, in J-M De Ketele, (Ed), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck Université, Bruxelles.