

LA PALABRA DEL MAESTRO: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COMPRENSIVO DE LOS JUICIOS DE VALOR EN LA INTERACCIÓN DE LA CLASE

Dra. Viviana MANCOVSKY

Doctora en Educación – Université Paris X / Universidad de Buenos Aires

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 35

**LA PALABRA DEL MAESTRO: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COM-
PRENSIVO DE LOS JUICIOS DE VALOR EN LA INTERACCIÓN DE LA
CLASE**

Dra. Viviana MANCOVSKY

Doctora en Educación Université Paris X / Universidad de Buenos Aires

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 35



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 30 de mayo de 2009 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la Ude-
SA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 35

Diciembre de 2009

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Mg. Romina Sabbagh

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
rsabbagh@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Diciembre de 2009



Universidad de
San Andrés

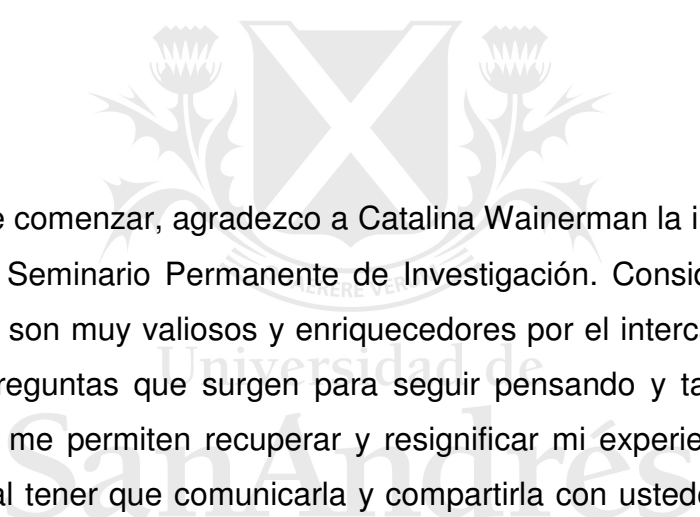
SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés



Antes de comenzar, agradezco a Catalina Wainerman la invitación a participar en este Seminario Permanente de Investigación. Considero que todos estos espacios son muy valiosos y enriquecedores por el intercambio que promueven, las preguntas que surgen para seguir pensando y también, porque personalmente me permiten recuperar y resignificar mi experiencia de formación doctoral, al tener que comunicarla y compartirla con ustedes. Sería como “un ver de nuevo la película”. Cada vez, le encuentro cosas nuevas.

En este rato que vamos a compartir juntos, vamos a abordar dos ejes de discusión entramados. Uno tiene que ver con el relato de las etapas de la investigación que realicé cuando comencé en 1994, mis estudios de posgrado en Francia. Primero, hice mi Tesis de Maestría, lo que allá se llama el DEA (*Diplôme d’Etudes Approfondies*) y después, continué con la Tesis de Doctorado. Esta investigación que voy a presentarles tiene como objeto de estudio “los juicios de valor en el discurso docente en la interacción pedagógica”.

El segundo eje de discusión intenta contarles o “narrarles”, algunos hechos significativos de mi experiencia de formación. Muy brevemente, me interesa comentarles algunas ideas en torno a este segundo eje de análisis.

Generalmente, cuando uno habla de la experiencia en la instancia de formación doctoral, uno va incorporando a esta noción, la idea de “autoridad”. Es como si se hablara desde: “el saber que da la experiencia”, “la autoridad académica y la experiencia doctoral”, “el saber acumulado”, “tener experiencia y la autoridad sobre un tema”. Más aun, a veces, la autoridad y la experiencia suelen hacer alianza y obturar nuevas experiencias de saber.

Por el contrario, a mi modo de ver, cuando uno decide iniciar estudios de posgrado, ya sea de Maestría o Doctorado, y aprender a hacer investigación, uno atraviesa una experiencia de fuertes cambios subjetivos, vinculados con sus saberes y sus no-saberes. Esa experiencia habilita espacios de transformación subjetiva que no tienen que ver con acreditar, poseer o coleccionar saberes. Más allá del “saber de la experiencia”, una formación doctoral en investigación pone el foco en “la experiencia de saber”.

Esa experiencia de transformación subjetiva es sumamente amplia. Mirando hacia atrás, uno puede verse empezando, al momento del inicio, de la largada, y posiblemente se vea diciendo: “¿dónde me metí?; ¿dónde estoy parado?; ¿qué hago acá?” Y al final, uno termina afirmando: “soy autor de estas ideas. Esta es la tesis que sostengo. Pude crear estos saberes y esto es lo que tengo para compartir y debatir con colegas, entre pares en un espacio profesional o académico”.

Entonces, la experiencia de formación doctoral encierra *la disposición* de uno mismo a realizar un trabajo subjetivo sumamente profundo e intenso, más cercano a “*hacer experiencia*” que a “*tener experiencia*”¹. Desde este hacer experiencia, los saberes van a ser intensamente cuestionados, vapuleados, modificados; ya sean saberes propios, ajenos, en proceso de construcción.

En síntesis, cuando uno decide continuar sus estudios, es probable que haga un trabajo en paralelo con su propia relación con el saber y que entable un diálogo amigable y honesto con aquello que sabe, que no sabe y que asume radical y genuinamente, que no sabe. ¿Cómo soportar el no-saber durante un tiempo prolongado y frente a otros? Uno se vuelve carne de aquello que va

¹ Esta distinción de expresiones es tomada de J. Larrosa (2003)

produciendo. Por eso, para mí todo este trabajo formativo no tiene que ver con la noción de autoridad, sino con la de disponibilidad.

Cuando hablo de la noción de “relación con el saber”, me refiero precisamente a esta idea de disposición. Disposición de alguien hacia el saber. La misma daría cuenta del *placer* y del *sufrimiento* que cada uno siente en relación con el saber. Uno *no tiene* una relación con el saber como si se tratase de una cualidad o de un rasgo de su carácter o personalidad. Uno *es* su relación con el saber. Dice Jacky Beillerot, quien fue mi director de DEA y de Doctorado:

“Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias”².

De esta manera, uno es “su relación con el saber” en función de cómo siente, disfruta y/o padece su vínculo con los saberes. Saberes que va adquiriendo de múltiples y distintas maneras, a lo largo de su vida.

Retomando, entonces, en el curso de mi exposición, voy a dar cuenta, por un lado, del relato de la investigación propiamente dicha y por otro, voy a ir compartiendo el relato de mi experiencia formativa al ir aprendiendo este oficio del investigador. En ese proceso formativo uno va más allá del producto final, uno aprende sistemáticamente un “disciplinamiento intelectual” que lo habilita a producir saberes nuevos de manera rigurosa.

Para organizarnos, voy a ir presentando las etapas de la investigación realizada, y voy a ir sumando a este relato, desde lo anecdótico, algunos de los avatares que fui atravesando en esta experiencia formativa.

La definición de la pregunta central

La primera etapa medular, en el sentido pleno de “columna vertebral de toda investigación”, es el recorte de un objeto de estudio: *¿qué es lo que quiero*

² Beillerot, J. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. L’Harmattan. París. p.49.

investigar y por qué? Esta pregunta, por largo tiempo, nos quita el sueño. Nos da vueltas. Si uno dice: me interesa estudiar “el universo y sus alrededores”, como dice Catalina Wainerman en uno de sus trabajos³, es difícil avanzar. En ese caso, solo tiene cabida un recorte imprescindible para definir una realidad elegida como objeto y empezar a pensar desde una lógica investigativa.

Es cierto que la formulación de la pregunta de la investigación constituye el puntapié inicial y señala el inicio del proceso. Y es también, la que en tiempos de tempestad, de estar perdido o desorientado, nos marca nuevamente el rumbo. No se puede empezar una investigación sin una pregunta, sin un objeto, sin un recorte, con el nombre que le querramos poner.

En mi investigación, el tema elegido de la evaluación informal y la presencia de los juicios de valor en el discurso docente, se relaciona con algo que dije cuando me presenté, al comienzo de la charla: “yo soy maestra”. Mis inicios profesionales tienen que ver con la práctica docente en escuelas primarias del Gran Buenos Aires y de la Capital Federal. Creo que uno no debe negar o renegar de esos inicios o primeros pasos si decide ser un investigador. Todo lo contrario. Seguramente, sus intereses, convertidos en posibles preguntas de investigación, tienen un origen en esas primeras maneras de mirar el mundo de las prácticas. Michèle Petit, una antropóloga francesa, comienza un bello libro que escribió recientemente, diciendo: “Todo trabajo de investigación es una autobiografía disfrazada”⁴. Imposible, entonces, ocultar o deshacerse de un pasado en el camino de un investigador.

Rastreando la historia de este tema en mí, a partir de mis preguntas y motivaciones subjetivas, cuando trabajé de maestra, no me llevaba bien con la evaluación; es decir, no me gustaba evaluar. Y no me gustaba evaluar porque tenía miedo de ocupar un lugar equivocado. Por sobre todo, tenía miedo a ser injusta. Temía además, revivir rituales de la evaluación que yo misma había padecido como alumna: el atemporal y siempre presente “saquen una hoja” o el “ir mirando la mirada” del profesor sobre su libreta y calcular cómo seguía con el dedo el listado de alumnos, intentando adivinar si “Mancovsky” ya estaba fuera del alcance de sus ojos. Esos segundos de suspenso y de selección de

³ Wainerman, C. y Sautu, R. (Comps.) (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano..

⁴ M. Petit (2008) *Une enfance au pays des livres*, París : Rageot éditeur, p. 7.

un alumno para que pase a dar lección parecían eternos. ¿Quién no vivió estos padecimientos?

Dicen que los médicos son los peores pacientes; pienso que los educadores somos los peores alumnos. Después de haber hecho una tesis doctoral sobre evaluación, de mucho no me sirvió. Sigo poniéndome nerviosa al pasar exámenes y concursos.

Pecisamente, cuando fui maestra, pensaba que la evaluación formaba parte, de manera natural, de lo que hacíamos con los chicos en el grado para aprender y enseñar, que estaba incluida ahí y que no había que ponerle un nombre diferente a estos dos procesos. Lo demás, las pruebas, los boletines, las lecciones eran cosas hechas para otros, requeridas por otros, no para los chicos que estaban trabajando. Se podía evaluar desde otro lado: cuando un chico se trababa, pedía ayuda, decía lo que le costaba, cuando avanzaba y se ponía contento porque entendía. La evaluación estaba ahí y era, espontáneamente, parte necesaria para que el chico aprenda y para que yo enseñe.

Por otra parte, las vueltas de la vida hicieron que me encuentre con la evaluación desde otro lugar. Recién llegada a Francia, en el año 1994, empecé a darme cuenta que, cada vez que hablaba, al intentar comunicarme con otros, me sentía evaluada por el uso que hacía de un idioma diferente al mío. Cada vez que hablaba, sentía la evaluación sobre mí: desde el gesto de incompreensión total al gesto de alguien que te quiere entender. Esos eran para mí episodios cotidianos de interacción donde me sentía evaluada. Desde mi “extranjería”, me sentía confrontada a los juicios de valor del otro. Cada vez que entraba en interacción con alguien (y ahora vamos a ir viendo cómo se entrelaza mi recorte de objeto, ya que en este estado de ser extranjera sentía una exacerbación de los juicios de valor), había gestos, palabras, tonalidades de voz, expresiones corporales donde sentía que podía expresar lo que pensaba o no, en función de ese otro. Como en una especie de laboratorio conmigo misma, me convertí en una suerte de “microscopio” para observar mis interacciones, a partir de un idioma que usaba “de prestado”.

También sucede que Francia es una sociedad tradicionalmente acostumbrada a concursos, pruebas, exámenes. La evaluación da imagen de orden y ordenamiento. Los chicos tienen un determinado lugar en la sociedad, el funcionario tiene un determinado lugar en la administración. Hay lugares, rangos,

exámenes, concursos. Por ejemplo, toda la población de estudiantes, al terminar el secundario, pasa por un examen universal, “*el bac*” (el baccalauréat). A mí parecer, es una sociedad que también exagera el uso de la evaluación.

Entonces, la evaluación estaba “dándome vueltas”, me merodeaba desde el terreno personal y el social. Algo pasaba ahí con la evaluación como problema que empezaba a “mirar con otros ojos”. Había dicho que no me gustaba y volvía a encontrarme con ella. ¿Qué hice entonces? Acentué este estado de sensibilización y de pregunta y lo contextualicé en el espacio de un aula, la escuela. Trasladé mis inquietudes y las puse en pensamiento, en el contexto de la clase. ¿Qué pasa con la evaluación día a día? ¿Qué sucede en los intercambios entre docente y alumno?

Empecé a formularme varias preguntas y elegí detenerme a pensar el tema de “la palabra del maestro” a partir de las correcciones, los comentarios, las felicitaciones, el aliento, el reto, la crítica, la insinuación, la burla. Hay una cantidad de expresiones que forman parte del discurso del maestro que tienen que ver con la evaluación, más allá de la instancia formal de decir: “Mañana vamos a tomar una prueba, mañana preparen tal lección”. “Vamos a hacer la entrega de boletines en la última hora”. Más allá de un momento adjudicado, ritualizado, institucionalizado -como son las pruebas bimestrales, por ejemplo; o las lecciones o dictados de los viernes-, hay un despliegue de la palabra del maestro que tiene que ver con la evaluación.

Ahora bien, hablar de “la palabra del maestro” me resultaba sumamente vasto (era esa sensación del “universo y sus alrededores”). Había que hacer recortes y definir campos disciplinarios para delimitar desde dónde mirar ese objeto “científico⁵”. ¿Desde la Pedagogía? ¿La Lingüística? ¿La Sociología?

La “palabra del maestro” tenía que ser sostenida desde alguna noción. Para estudiarla, tuve que hacer un primer recorte, una primera definición y darle estatus de objeto científico. Así definí el *discurso docente* como objeto de mi investigación. Llegué a presentar el discurso docente, como práctica socializada y socializante vinculada a la transmisión de saberes y de normas, en un contexto institucional determinado. Ya no es más la palabra del maestro en su

⁵ Charlot, B. (1994/1995) *Apuntes personales del seminario de Metodología de Investigación*. Saint Denis : Université Paris VIII.

amplitud. Uno va construyendo ese objeto de estudio, va delimitando un “espacio teórico” (al decir de B. Charlot) que va a tener que profundizar, a partir de decisiones teóricas, selección de nociones y fundamentos.

Entonces, se espera que ese discurso, como práctica socializada y socializante, contenga maneras combinadas de enseñar saberes, modos de ser y de comportarse. A su vez, se necesita que esas maneras combinadas de saber, ser y hacer se interpreten desde el lugar del alumno como destinatario de ese discurso; es decir, en la interacción de la clase, se va a concretar una co-construcción de sentido entre docentes y alumnos, oyentes y hablantes, en forma recíproca. Entonces, no vamos a hablar de la palabra del maestro o de lo que el maestro dice sino del “discurso docente”.

A su vez, a partir de esta noción, hice una segunda delimitación. Sólo me interesa estudiar aquellas expresiones del maestro que tienen que ver con apreciaciones positivas y/o negativas que formulan sobre sus alumnos. Ese es un recorte importante. Dejé de lado todo lo que tiene que ver con las explicaciones y las consignas que formula un maestro y focalicé mi estudio en todo lo que tiene que ver con la apreciación. Me interesaba trabajar aquellos enunciados formulados por un maestro que expresan un sentido evaluativo sobre los alumnos en la interacción de la clase. ¿Por qué? Porque sino el discurso docente habría sido inabordable.

Llegué así a formular como objeto de investigación: las manifestaciones de la evaluación informal en el discurso del maestro que se despliegan en la interacción cotidiana entre maestros y alumnos. Me interesó estudiar *¿cómo se expresa el juicio de valor, en tanto que elemento constitutivo que define la evaluación, en el discurso del docente en dichas interacciones?* Esa fue mi pregunta central.

Voy a serles sincera: no formulé los objetivos de mi investigación desde el principio. Los fui definiendo en el transcurso de la investigación. Comencé abrazada a la pregunta central, pero no enuncié los objetivos desde el inicio. No fue tan prolija la partida. Sabía *qué* quería estudiar pero todavía, no sabía bien *para qué*. Lo fui pensando y armando en el transcurso de la investigación, con ayuda de mi director. Así, fueron quedando delimitados como:

- *describir*, es decir, identificar esos enunciados evaluativos en la interacción de la clase;

- *comprender* al reconstruir el sentido vivido por los sujetos, que interactúan específicamente en una clase;
- *interpretar*, a partir de las maneras en que uno interpreta el sentido de aquello que tiene sentido para los otros, en paralelo a la interpretación natural y cotidiana que hacen los sujetos en su interacción.

Me quedaban claros estos tres ejes de acción: la descripción, la comprensión y la interpretación.

Hacia el armado del marco teórico

Hasta acá, avancé en el relato del recorte de objeto, la pregunta central y los objetivos de mi investigación. Les cuento brevemente una etapa previa. Mi Tesis de Maestría me sirvió para esclarecer lo que “no quería hacer” al continuar con el Doctorado. En esta primera etapa de formación en el oficio empecé el análisis de la evaluación y de los juicios de valor del docente. Llegué a enunciar en las conclusiones la necesidad de hacer un estudio cuantitativo y cualitativo de los juicios de valor. Desde el marco teórico, inicié, por orientación de mi director, un abordaje desde la Filosofía del Derecho para estudiar la noción de “juicio de valor”. Mi director me dijo: “vaya a la biblioteca y busque el estante de Filosofía del Derecho”. Todavía recuerdo la angustia de estar parada frente a esos estantes enormes, en la biblioteca de Nanterre y no saber qué libro elegir primero. Creo que fue una prueba de fuego, porque es necesario tolerar la angustia y la ansiedad al ver “materializado”, “objetivado” en los libros todo lo que uno no sabe. Hoy creo que fue a propósito que mi director me dijera, “vaya y busque”, sin ninguna orientación previa.

Si bien en el Doctorado continué con la noción de juicio de valor y con las manifestaciones de la evaluación informal en la interacción de la clase, no avancé en la profundización de la Filosofía del Derecho. Para la construcción del marco teórico, mi director (que “me debía una” porque la vez anterior me había mandado al “laberinto” de la biblioteca; una prueba de fuego interesantísima) me dijo que entrara de lleno en la obra de Erving Goffman para estudiar la noción de interacción. Me dijo algo así como: “estudie su vida, su obra, su época, lea, en lo posible, todo sobre él”. Y fue apasionante. Específicamente, encontré dos obras increíbles de Goffman: una, acerca de su vida, escrita por

Yves Winkin⁶ que incluye textos del mismo Goffman y entrevistas que le realizaron en distintos momentos de su vida, no publicados en español y traducidos al francés. Además, aparecen algunos capítulos de su Tesis de Doctorado. Específicamente, en un capítulo inicial, Winkin compara la “marginalidad intelectual” de Goffman con la de Woody Allen, muy divertido. Resultó ser un libro bárbaro para introducirse en su producción. Otro, muy interesante, es una obra que resume las distintas ponencias de algunos grandes sociólogos como Robert Castel, Issac Joseph, John Gumperz reunidos en un coloquio realizado en Cerisy-la-Salle, en 1987 titulado: *Le parler frais d’Erving Goffman*⁷. Incluye además dos textos inéditos del mismo Goffman, no publicados. Una joyita.

Volviendo a la construcción del marco teórico, definí tres nociones centrales: los juicios de valor, la evaluación informal y la interacción.

Con respecto al estudio de la evaluación informal, seguí la perspectiva de la sociología de la evaluación informal, que es presentada por Philippe Perrenoud en su libro, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*⁸. Este autor retoma algunos conceptos de Bourdieu como la arbitrariedad de la norma, los tres estados del capital cultural, la noción de *habitus*. Específicamente, Perrenoud dice que la sociología de la evaluación desecha la idea de que el éxito o el fracaso escolar dependen de una medida objetiva de las competencias reales de un alumno. Por el contrario, pone en relieve la arbitrariedad inmanente que encierra toda evaluación. Perrenoud dice que para un sociólogo de la evaluación, la administración de una prueba perfectamente rigurosa o “científica” no deja de ser siempre una interacción social.

Además, sostiene 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 conducta⁹”. La evaluación desborda la atribución de una nota o de una apreciación cualitativa. De este modo, abre un campo de problemas al considerar la evaluación que queda por fuera de las prácticas formales instituidas. Así, propone la distinción entre “evaluación formal” e “informal”.

⁶ Winkin, Y. (1988) *Les moments et leurs hommes*, París: Seuil/Minuit.

⁷ Castel, R. et al. *Le parler frais d’Erving Goffman*. Les Editions de Minuit, Paris, 1987.

⁸ Disponible en castellano (Madrid: Ediciones Morata, 2008).

⁹ P. Perrenoud (1977) *Faut-il changer d’objectifs éducatifs pour démocratiser l’enseignement?* Ginebra : Service de la recherche sociologique, p. 3.

De la sociología de la evaluación, me quedo, entonces, con la idea de que la evaluación formal es *complementaria* de la informal. No obstante, si bien son complementarias, me preguntaba cómo darle a la evaluación informal otro estatus que no sea el de definirla en negativo, “lo que queda afuera”. Si pudiese sistematizar -me decía- rasgos, cualidades de la evaluación informal, podría proponerme pensar una definición en positivo, por “lo que es”. Esto me preocupaba, es decir, no definirla por “lo que no nombra” sino darle un estatus propio.

Con respecto a la noción de juicio de valor, también tuve mis momentos de “empantanamiento”. La filosofía era “otro continente” teórico, no del todo conocido por mí. Lo que sí hice y tuve mucha ayuda de mi director en esta etapa, fue trabajar con muy buenas enciclopedias y manuales de introducción. Así, hice lo que después fuimos dando el nombre de un “tallado” de la noción. Yo precisaba una “noción operativa”¹⁰ para ir a estudiar la interacción en la clase. Entonces, lo que necesitaba era ver qué podía estudiar del concepto de juicio de valor, que me proporcionara una fundamentación suficiente de nociones sin que fuese un estudio filosófico. Con eso, podría después operacionalizar el término. Busqué usos comunes e históricos del término, rastreos etimológicos, estudios del origen. Encontré cosas magníficas al desarmar la noción de “juicio”. Este término tiene una raíz latina que tiene que ver con el derecho, *iuris*; pero la partícula *dicere*, tiene que ver con “decir, mostrar verbalmente”. Etimológicamente, el juicio tiene que ver con “aquel que *dice el derecho*”. El juicio es tal, en la medida en que puede ser dicho. Esa definición me venía de perilla. Desmenuzar las nociones, desarmarlas y buscar sus sentidos internos, “sus familias”, nociones vecinas y sus orígenes etimológicos, es una vía sumamente interesante de estudio. También es importante señalar los usos históricos. La noción de “valor”, por ejemplo, tiene una connotación histórica del Medioevo relacionada con la valentía, el coraje, el mundo del guerrero, el caballero. Nosotros vivimos usando el concepto de valor en un sentido positivo, que posi-

¹⁰ Siguiendo las explicaciones de J. Beillerot, el proceso de “operacionalización” de una noción da cuenta de un tipo particular de trabajo teórico. Este no pretende únicamente definir una disciplina o una perspectiva teórica específica desde la cual abordar el estudio de un término en función de diferentes redes conceptuales. En el proceso de operacionalización, dentro del contexto de una investigación tendiente a la producción de conocimiento nuevo, se propone pasar de una reflexión teórica inicial, a la construcción de ciertos principios a partir de los cuales, el término puede ser usado para interrogar un objeto de la realidad y así, intentar comprenderlo. (J. Beillerot, 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, París : L’Harmattan).

blemente tenga algo que ver con esta idea del valor caballeresco, pero hay otro sentido: un *disvalor*, un valor negativo.

Así, me puse a estudiar el concepto de juicio de valor. Hice una entrada al Derecho con la noción de juicio, y ahí aparecieron dos cuestiones muy interesantes referidas al juicio como sentencia y decisión, y el juicio como proceso institucional. Me detuve un tiempo en eso y estuve trabajando con algunos libros, algunos buenos manuales de Derecho (no eran libros especializados) y pedí algunas orientaciones a especialistas en estos temas jurídicos.

De esta manera, relacionando la presencia de un sujeto que enuncia un juicio y esta idea del valor, como apreciación positiva o negativa, llegué a formular la siguiente definición operacional: *un juicio de valor es una expresión verbal o no verbal, formulada por un sujeto que estima la calidad de un objeto o de otro sujeto.*

A partir de esta definición operacional, pude esbozar *la estructura de base* de un juicio de valor, en función de sus componentes:

- *el sujeto evaluador*, es decir, una subjetividad que se expresa; “opino esto”, “me gusta aquello”,
- *un enunciado*, que por la vía o el canal, verbal o no verbal del lenguaje, expresa y contiene la apreciación; y
- *un objeto evaluado*, a partir del cual, el sujeto-evaluador, aprecia su cualidad, de manera positiva o negativa. Dicho objeto puede ser material o simbólico, o puede también referirse a otro sujeto evaluado.

Esta estructura me iba a servir para ordenar la descripción de los juicios de valor en el discurso del maestro, observado en las clases.

Les cuento una anécdota en relación con esta definición y con la selección de nociones del marco teórico. En una de las reuniones de trabajo con mi director, él me dijo: “*Viviana, n'utilisez pas de gros mots*”¹¹. No es una frase menor. Quiere decir: “No utilice ‘malas palabras’”. No hace falta usar palabras complicadas, difíciles, grandilocuentes cuando uno piensa y escribe una Tesis de Doctorado. Lo importante es saber fundamentar desde dónde se pronuncian y qué es lo que se quiere decir con ellas.

¹¹ Esta expresión encierra un juego de palabras ya que “*gros mot*” significa “*mala palabra*” pero también, “*gros*” se refiere a lo grande, lo fuerte, “palabras grandes”. La idea a transmitir era: no usar palabras complicadas.

Una vez construida la definición operacional de juicio, pasé al estudio de la interacción. Realicé dos trabajos distintos. Uno tiene que ver con el concepto de interacción a lo largo de la vida de Goffman; es decir, cómo él pensó dicho concepto desde el principio, a lo largo de su carrera y al final, cuando falleció, en su última conferencia que no pudo llegar a dar, para el Congreso Anual de la *American Sociological Association*, en tanto que presidente de dicha Asociación, en 1983.

Hay ciertos autores, como por ejemplo Freud, Piaget, que a lo largo de su producción intelectual van marcando revisiones, cambios y rupturas en sus escritos. Lo interesante de Goffman es que, desde el inicio de su obra, siempre quiso lo mismo del concepto de interacción: darle un estatus de “pleno derecho” como objeto de estudio, en relación con las grandes teorías sociológicas de la época.

El otro trabajo teórico que hice con la teoría de Goffman fue ver qué conceptos me servían para comprender en profundidad el de interacción. Es decir, armar un mapa, una red para no aislar el concepto de interacción, solo. Entonces busqué aquellas nociones que podían ayudar al entendimiento de este concepto. Así, profundicé nociones como: la definición de la situación, la imagen de sí mismo y el intercambio de información; rol y estatus y representación. Así, fui tejiendo esta red de conceptos.

De esta manera, quedó armado el marco teórico centrado en las nociones de interacción, evaluación informal y juicio de valor.

A esta altura también estaba preparando el terreno, con mayor precisión, las herramientas, para ir al campo. Estudiaba en profundidad la técnica de la observación y definía distintas perspectivas de implementación posibles.

Quisiera aclarar una cuestión: el orden de mi exposición no se condice con el orden real de la investigación ni con el de la escritura de la tesis. Es decir, no terminé el marco teórico y me puse a hacer el trabajo de campo. Y después, terminé la búsqueda de datos y me puse a ver la manera de hacer el análisis. Por momentos, fui haciendo todo junto, a la vez y mezclado. Después, uno va encontrando un orden. Uno va madurando ese orden. Es más, hubo veces en que estuve “trabada” con el marco teórico y mi director me dijo, “basta de teoría, basta de leer... ¡al campo!” Y cuando estuve de regreso del trabajo de campo, me vi frente a la soledad que impone el dato y por momentos, volví a

leer y a ajustar el marco teórico. Entonces, la organización de este relato que comparto con ustedes, no responde a una lógica secuencial ni a un proceso sin retrocesos ni empantanamientos.

La perspectiva clínica en investigación social

Ahora, quiero presentar brevemente el encuadre epistemológico sobre cómo fue pensada esta investigación desde la lógica de la construcción de conocimiento en el campo de lo social. Mi trabajo es eminentemente cualitativo, enmarcado en la *perspectiva clínica de las Ciencias Sociales*. Cuando digo “investigación clínica”, (y esta es una perspectiva de trabajo muy francesa), no quiero decir “clínica lacaniana”, ni “clínica freudiana” sino tiene que ver con un posicionamiento epistemológico y metodológico particular que relaciona la subjetividad del investigador, en un momento socio-histórico determinado, el objeto de estudio propuesto y los saberes ya construidos sobre dicho objeto.

Además, trabajar la implicación del sujeto que investiga y construye conocimiento tiene que ver con cómo uno trabaja sus propias preguntas, sus motivaciones, más o menos conscientes, y su relación con el objeto, para tomar distancia, reconocer ese objeto, reconocerse en él y así poder distanciarse. Cuando me refiero a la perspectiva clínica en investigación social, hablo de un modo intrincado y particular de producción de saber y un modo particular de abordar la relación sujeto-objeto de conocimiento. Esto es lo que aprendí trabajando al lado de mi director: en ese entramado, uno construye conocimiento pero teniendo la prudencia, la cautela de hacer un trabajo de distanciamiento.

La perspectiva clínica también se aproxima al distanciamiento que practican los etnógrafos, esa suerte de “extranjería” buscada. Esta manera de investigar tiene distintos nombres desde diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. En la facultad donde estudié, Paris X, hablan de una “perspectiva clínica en las Ciencias Sociales” como en Paris VIII, también. Algunos ponen mayor énfasis en los aportes psicoanalíticos, otros en la mirada sociológica.

Para cerrar esta breve presentación del enfoque, me gusta esta definición que propone Mireille Cifali, una investigadora francesa del campo del psicoanálisis y de la pedagogía. Ella dice: “el enfoque clínico en las Ciencias Sociales 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 co-produce 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 de lo social”¹².

Entonces, avanzamos en la presentación del recorte del tema de interés a la formulación de la pregunta central; tenemos el marco teórico y tenemos la perspectiva clínica, que encuadra este trabajo de investigación.

La puesta en marcha de la investigación empírica

Entramos al mundo de las interacciones escolares. Hice el trabajo de recolección de datos acá, en la Argentina. Fue una decisión que tomé en función del tema del idioma. Me iba a perder mucho de la jerga escolar en la interacción cotidiana si observaba clases francesas. En la Maestría, en el DEA, hice un trabajo exploratorio allá, en Francia, y realmente, no me sentí “como en casa”. Demasiada “extranjerizad”. Acordamos, entonces, con mi director, que haría el trabajo de campo en mí país.

Como universo, mi intención fue trabajar con escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires y seleccioné tres instituciones, dos públicas y una privada. Imagínense todos los contratiempos habidos y por haber para la selección y la entrada a las instituciones. Hay que estar preparado para la entrada al campo y la paciente construcción de una relación delicada, que exige un *tempo* particular de trabajo y de inclusión al mundo cotidiano de una institución. No es sencillo.

¹² Cifali, M (2005) “Enfoque clínico, formación y escritura”. En Paquay, L. et al, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, p. 172.

Además, es cierto que los investigadores, por lo menos en educación, no solemos tener muy buena fama en el campo. A veces, nuestras incursiones son vividas como historias de saqueo: vamos y nos llevamos información.

Por otra parte, es cierto que los observadores alteramos el curso “natural” de lo vivido. No hay ninguna ilusión de transparencia en esta tarea. Alteramos eso que observamos y hay que trabajar esa situación. En el caso particular de mis observaciones, entré en el aula con otra persona, con un auxiliar de observación. Con el tiempo, ya instalados, logramos usar en algunas clases el grabador, con todo lo que, además, eso altera. La permanencia fue de una semana. Queríamos observar todo el tiempo natural de una mañana de trabajo pero nuestro foco tenía que ver con trabajar la interacción en el aula. Estábamos en las clases con los maestros curriculares, en los recreos, en la formación en el patio. Y un modo de estar tenía que ver con tratar que se naturalice ese “estar”. Eso pasa. En el transcurso de los días, la maestra, sobre todo, va soltándose (y nosotros, también).

Hubo un entrenamiento en la técnica de observación. Trabajábamos con un protocolo de observación a tres columnas donde intentábamos describir, en primer lugar, los hechos de la manera “más objetiva” posible. En la segunda, recogíamos las impresiones personales: “me molesta”, “me aburro”, “esto está buenísimo, tengo ganas de jugar”, “cómo trata a los chicos”, “es una divina”. En una tercera columna, empezábamos a esbozar desde el momento de la observación misma, las primeras hipótesis. Esas hipótesis intentaban interpretar lo que estaba sucediendo, era una especie de preparación a la teoría, a lo que se habría de poner en nociones. Se trataba de un primer acercamiento conceptual.

Después de la implementación de la observación propiamente dicha, realizábamos la retranscripción de cada clase observada. Cada uno retranscribía su registro, después nos reuníamos a complementarlos y sumábamos la desgrabación del grabador. Había un tercer momento de trabajo, que a veces se hacía inmediatamente después de la jornada observada. Era el trabajo con la implicación del observador. ¡Imagínense lo que eran esos registros de observación! Eran unas planillas larguísimas integradas jornada por jornada.

Esta técnica de observación se complementó con la toma de entrevistas semi-dirigidas a los maestros observados. Se focalizó específicamente en dos

temas. Por un lado, queríamos saber cómo trabajaba el maestro en esa escuela; cómo se sentía allí; en relación con determinado estilo institucional, el equipo directivo; las normas de convivencia institucionales, sus impresiones sobre las familias y la comunidad de la escuela. Era un primer tema muy amplio. Por otro, se focalizó un segundo tema, en relación con el grupo de alumnos en función de sus aprendizajes escolares y en función de las normas de convivencia del aula; es decir, la disciplina de su grado.

El análisis de los datos: hacia la descripción y la categorización de los juicios de valor

Llegó el momento del análisis de esos registros. Pasé por momentos de mucha soledad al iniciar esta etapa. En este momento, estaba en la Argentina, y viajaba una vez por año a trabajar en pasantías¹³ con mi director. En uno de esos viajes, él, muy lúcido, me dijo que me buscara una co-dirección. Se trataba de un momento en que estaba trabada. Tenía unos registros sumamente detallados, tenía todo listo para hacer el análisis, pero no podía avanzar. Entonces, de regreso, fui a mi Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde estudié, hablé con la profesora Marta Souto, con quien había trabajado en su cátedra y en su equipo de investigación antes de irme y ella aceptó acompañarme en esta etapa crucial del análisis de los datos. Así fue como logré formalizar la tesis en una co-tutela por la Universidad de Paris X y por la Universidad de Buenos Aires. Y logré empezar a analizar en profundidad los datos con el acompañamiento sostenido de Marta.

Ya en la etapa de análisis, una de las primeras cosas que hice fue segmentar las interacciones. Retomé el concepto de “interacción” de Goffman (1953). Como vimos, él la define a partir de una influencia recíproca que los individuos realizan sobre sus acciones respectivas, en presencia física inmediata. Segmenté las interacciones intentando dividir los diálogos, en función de la construcción de sentido. Después de haberlos segmentado, destacué con color

¹³ Esas pasantías eran otorgadas por el Servicio Cultural de Cooperación Internacional de la Embajada de Francia en la Argentina.

aquellos episodios que contenían el enunciado de un juicio de valor, y me fui quedando sólo con aquellos episodios evaluativos “coloreados”. Esos eran los que estudiaría. Un primer trabajo fue poner orden en esas interacciones.

Luego, me metí en otro campo disciplinario para poder analizar esos enunciados. Estudié durante un año análisis del discurso como metodología de investigación. Tenía que aprender esa técnica para que me permitiera ver el despliegue de los juicios de valor, múltiples y diseminados, en la interacción con los alumnos.

Tenía en claro que, por un lado, iba a utilizar la técnica del análisis de contenido, al buscar recurrencias temáticas en los episodios de interacción segmentados, en función de temas específicos del aula. Así, construí algunas categorías temáticas y metodológicas: *juicios de valor de contenido académico* y *juicios de valor de la vida social de la clase*, según el aporte de distintos autores (Doyle, 1984; Perrenoud, 1997; Coll y Marchessi, 1992).

Pero además, consideramos necesario analizar los datos, esos episodios evaluativos a partir de la técnica del análisis del discurso. ¿Qué hacer con el análisis del discurso? El discurso puede ser pensado como un objeto teórico de la lingüística y puede ser estudiado por una diversidad de teorías que lo abordan desde distintas perspectivas. También, el discurso puede ser pensado como una práctica de análisis de la lengua, como una metodología de investigación. Desde esta perspectiva, tiene distintos modos de pensarse. Estuve trabajando a partir de algunas orientaciones que me dio la lingüista María Marta García Negroni. Ella me guió con bibliografía básica y elemental del análisis del discurso.

¿Qué cosas podía yo encontrar en los episodios evaluativos? ¿Cómo podía desenmarañar de forma más “científica”, por decirlo de alguna manera, un sentido evaluativo? Había enunciados del tipo “bien”, “muy bien”, “excelente”, “te felicito”, que tenían una valoración evidente, “literal”. Pero había otros, que tenían un sentido implícito evaluativo y ahí sí, tenía que poder analizarlos. Es increíble la cantidad de discurso docente que está cargado de sentido implícito. Lo interesante del implícito es que otorga la libertad de no hacerse responsable de lo que uno dice. El implícito lingüístico tiene que ver con la distancia entre lo que uno dice y lo que uno comunica. Hay como un *plus*, un añadido interpretativo muy interesante en el implícito de parte de quien recibe el mensa-

je. Sobre ello hablan Osvald Ducrot (1972) y Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986), cuyas teorías revisé por consejo de María Marta. De esta manera estaba descubriendo que mucho de la evaluación, pasa por una enunciación implícita.

Por ejemplo, en los quince días de observación en primer grado no encontré casi juicios de valor con sentido negativo explícito, a la manera de: “*te equivocaste*”; “*hiciste mal*”. Aparecen otras formas de corrección, de señalamiento de modo implícito que intentan no desalentar al alumno. Por lo general, aparece la corrección del error de modo implícito: “revisá”, “revisá esta cuenta”, “fijate acá, venías bien”.

Como les decía, los datos segmentados me estaban esperando. Los había seleccionado según episodio evaluativos y no evaluativos, con distintos colores. Paralelamente, me entrené en el análisis de discurso. Lo que me resultó apasionante y lo que pude observar con esta técnica son todas las marcas de subjetividad que dejamos cuando hablamos, cómo vamos “tocando” aquello que decimos con un sello propio, cuando elegimos una palabra y no otra. El análisis del discurso permite esto. Hay formulaciones lingüísticas que nos ayudan a pensar que ahí, en tal enunciado, puede alojarse un juicio de valor. Incluso, hay conectores discursivos que pueden encerrar un juicio de valor en un segmento de interacción. Por ejemplo, en el siguiente diálogo: “explicá un poco más tus ideas porque no se entienden bien”. Ese “porque” tiene una explicación, una causa, tiene que ver con que, hay algo del orden de lo que va y no va. Hay conectores discursivos como por ejemplo: “¿y entonces?”; que funcionan como una especie de “aprobación” e invitan a seguir. Hay pautas, formulaciones lingüísticas que van siendo usadas con connotaciones valorativas positivas y negativas. Otro ejemplo: “Pero...”, puede ser usado con una carga de apreciación, por ejemplo: “No, pero mirá tal cosa”. Los conectores discursivos pueden marcar la aprobación o la no aprobación en el encadenamiento de la secuencia que generalmente utilizan los docentes. Me refiero a la conocida secuencia IRE: Interrogación-Respuesta-Evaluación (Cazden, C. 1991).

Otro caso que puede connotar una apreciación es a partir del uso de adverbios de cantidad. Por ejemplo, “escribí más, porque todo lo que me dijiste, no está escrito en el cuaderno”. Ahí hay un “todo” que señala un sentido de apreciación implícito. Esto no quiere decir que los adverbios de cantidad sean

juicios de valor. El uso y el contexto nos pueden dar pistas de la presencia de juicios de valor.

Lo que hice puntualmente con el análisis del discurso es ver, detectar una cantidad de palabras, que C. Kerbrat-Orecchioni (1980) llama “subjetivemas”, que tienen carga de subjetividad y dejan marcas en la enunciación. Por ejemplo, no es lo mismo decir: “vamos a retomar lo que dijo Mateo”, que decir: “me encanta lo que dijo Mateo”. Si bien ambos enunciados encierran una apreciación positiva, el último contiene un verbo que tiene una connotación axiológica intrínseca, “me encanta” mientras que “retomar” no la tiene. Es decir, hay verbos que según la forma en que sean usados, pueden tener una valoración axiológica o no; esto tiene que ver, por ejemplo, con los subjetivemas.

Un tema aparte, que lo estudié discursivamente, son los enunciados comparativos formulados por el maestro, del tipo: “miren el cuaderno de tal”, “que lindo el dibujo de X”. Suele suceder que, a veces, no siempre coincide el sujeto evaluado con el sujeto destinatario de la interacción. Por ejemplo, “Miren qué lindo el dibujo de María” -les estoy hablando, a ustedes y no a María-. En ese enunciado, María es “el sujeto evaluado”. Ahí, aparece la cuestión de la exposición, que a veces los maestros llegan a usar con fines no muy santos porque, en definitiva, a nadie le gusta la exposición pública, si encima, se muestra lo que no nos sale, lo que nos cuesta o no entendemos. Hay maestros que usan abusivamente la exposición pública y la comparación.

¿Quién no tiene como recuerdo, una situación donde posiblemente un maestro contó algo que no quería que fuese expuesto ante todos, cuando era chico? Tengo una anécdota escolar durísima. Un amigo me contó que cuando era alumno de segundo grado tenía una letra muy difícil de entender. Una vez, su maestra le discutió si una letra que él había escrito, era una H o una N. El sostenía una cosa y ella, otra. Como no se ponían de acuerdo, ella lo hizo pasar banco por banco, con su cuaderno abierto para que todos sus compañeros viesen y opinasen si esa letra que él escribió, era una H o una N. Evidentemente, todos sostenían que tenía razón la maestra.

Entonces, con esas dos técnicas de análisis identifiqué y empecé a describir los juicios de valor en el discurso de los docentes observados.

¿Cómo aparecen los juicios de valor? ¿Cómo fui encontrando en estos episodios evaluativos, la presencia de juicios de valor?

Desde una mirada discursiva “panorámica”, aparecían como: enunciados explícitos e implícitos, entremezclados con sentidos positivos y negativos, combinando diferentes manifestaciones lingüísticas, adverbios, conectores, adjetivos, verbos. Es decir, identifiqué enunciados lingüísticos que encierran un sentido evaluativo y que se despliegan con roles interactivos que expresan igualmente juicios de valor. Los roles interactivos también tienen que ver con la mecánica de interacción en la que, por ejemplo, un maestro selecciona a alguien para preguntar, escucha una pregunta, interrumpe una pregunta. Son micro-comportamientos interaccionales. Algunos pueden tener una carga evaluativa; dependen del contexto discursivo. Por ejemplo, interrumpir la respuesta de un alumno puede tener la intención de señalarle que se equivocó. Elegir siempre al mismo alumno para que participe, por ejemplo. ¡Vaya si no nos molestaba que eligieran siempre al mismo cuando todos levantábamos la mano! Esa selección también tiene que ver con una evaluación “microscópica”. Esos roles interactivos tienen que ver con estos micro-comportamientos -lectura de Goffman de por medio-, que determinan cómo en esas situaciones puede pasar algo del orden de la evaluación.

En algunos casos, los juicios de valor aparecen todos juntos, como una sumatoria, presentes “en bloque”, en una misma expresión verbal sobre diferentes contenidos referidos a un alumno.

Todo esto sucede discursivamente y lo importante es que uno tome conciencia, tenga registro de ciertos modos de enunciar, de “usar las palabras”. Es importante ser consciente respecto de cómo uno se ubica en la interacción. Es necesario escucharse diciendo estas cosas. Esa es una de las conclusiones a las que llegué; esto es, cómo se interpretan juicios de valor diferentes a lo largo de una secuencia discursiva, en diferentes enunciados. A veces, los juicios de valor son recurrentes en el tiempo, sobre un mismo alumno y sobre un mismo tema. Como esas “obsesiones” que tenemos los maestros que se viven como el conocido: “la ‘seño’ me tiene de punto”.

A veces, los juicios de valor aparecen expresados como sanciones, órdenes, amenazas, que encierran un “deber ser” de la clase y que conducen a inferir un sentido evaluativo implícito. Cuando un alumno está fuera de la norma esperada y valorizada, el maestro formula sanciones o posibles amenazas, expresando implícitamente un juicio negativo sobre ese alumno, con palabras,

con gestos. Pero ese es otro tema. Todo lo “no verbal” es un tema a investigar interesantísimo. Si bien lo tengo en cuenta y aparece en la definición operacional, daría lugar a otra tesis que consistiría en trabajar todo lo que un maestro comunica, más allá del uso de la palabra. Les recomiendo ver una filmación donde se haya grabado una clase y sáquenle el audio. Verán cómo se entiende perfectamente por todo lo que un maestro comunica con los gestos. Es apasionante hacer este ejercicio. Lo hice con maestros y es revelador. Lo pueden hacer, por ejemplo, con la película “Entre muros” (*Entre les murs*, 2008) y fíjense cómo en la primera parte de la clase hay muchísimo de no verbal; y sobre todo, de no verbal evaluativo. Trabajé esto en reuniones con maestros y directores. Es muy interesante.

Finalmente, luego de la descripción e identificación de los juicios de valor múltiples y diversos, creé categorías de juicios de valor. Tomé los episodios como “pedacitos de interacción” y empecé a ver que había elementos comunes entre ellos. Así, comencé a construir teoría a partir de los datos, a hacer una inducción de teoría al proponer criterios para agrupar juicios de valor. Por ejemplo, veía que había muchos juicios que tenían que ver con pedir asistentes entre los alumnos, así como había juicios de valor que tenían que ver con contenidos de aprendizaje cognitivos. Todos fueron agrupados de un modo, por ejemplo, todos los que tenían que ver con las normas sociales de la clase iban en una categoría. Todos los que tenían que ver con evaluar a la persona en sí misma como un contenido evaluado, iban en otra. Por ejemplo, hay juicios de valor que “tocan” de lleno a la persona: “Juan, hoy estás dormido”; “sos una caprichosa”; “sos un genio”.

Entonces, había juicios de valor relativos a los aprendizajes, a las normas, a la mayor o menor aceptación de la norma (la trasgresión o la adhesión) y después había juicios de valor de la “persona entera”, en sí misma, como contenido evaluado.

También están los juicios de valor con espectadores o con pedidos de ayuda: “¿Quién pasa al frente a ayudar a Carla que no va ni para atrás ni para adelante?”. Es un juicio en el que hay otros protagonistas en los enunciados. Incluso hay protagonistas que no están físicamente en el aula: “si siguen portándose así, voy a ir a hablar con el director”; “si no traes la tarea voy a hablar con tú mamá”. Hay una cantidad de “presencias” -sobre todo en primer grado-

simbólicas de otros sujetos que están en la interacción reforzando autoridad; el director, los papás, “tu hermano mayor” (por ejemplo, “tu hermano mayor no era como vos”-para bien o para mal-).

También, categorizamos otros juicios de valor que tienen que ver con la presencia del sujeto que evalúa. Eran interesantísimos. En algunos enunciados, el sujeto evaluador no aparecía, “se escondía”, se “objetivaba” discursivamente. Eran juicios de valor en los que no hay autor implicado. En esos casos, no hay autor reconocido, o cuando el maestro desaparece detrás de su enunciado, como en juicios en los que uno dice: “bien”, o a lo sumo, incluye a las personas gramaticales del destinatario de la evaluación, “te pasaste”, “está muy bien tu trabajo”, “lo que copiaste es muy prolijo”. En cambio, miren estos juicios de valor: “me encanta lo que hiciste”; “todos me gustan, elijan el que quieran”. Detrás de esos juicios, hay un sujeto evaluador docente distinto. A los primeros enunciados evaluativos, los llamé “juicios de valor sin autor reconocido”, y a los otros, “juicios de valor con autor implicado” (o cuando el docente “expresa y se expresa”). ¿Cuáles convienen más? Esto es para pensar juntos en instancias de formación docente. No salen recetas de esta investigación; pero sí surgen temas, líneas para pensar cómo se expresan los docentes a través de su palabra.

Conclusiones y resultados: invitaciones a seguir pensando

Después de la categorización y de los ejemplos, fui llegando a algunas conclusiones finales, provisorias.

Primera conclusión: es imposible no juzgar en el discurso docente. Desde que el mismo se define como tal, tiene que existir el juicio, esto es así. No puede pensarse de otro modo porque el discurso docente tiene que ver con los saberes, con los aprendizajes y en especial, con aprendizajes saludables que orientan los procesos singulares de los alumnos.

De las conclusiones de la tesis hay algunas que tienen que ver con las preguntas iniciales acerca de la evaluación informal, definida desde lo negativo, si puede existir una definición en positivo. Finalmente, logré encontrarle un giro a la definición en positivo. La *evaluación informal* se define desde una trama evaluativa que se teje y se despliega en la interacción cotidiana de la clase, y

que va determinando lugares, entramados socio-afectivos en la relación docente-alumno.

Otra conclusión que surgió es la presencia de los *tratamientos diferenciadores* entre el docente y sus alumnos. No todos queremos a todos los alumnos por igual y no todos los alumnos nos despiertan los mismos sentimientos. La idea es que, si uno puede hacer un análisis reflexivo sobre esto, intenta construir vínculos más trabajados con cada uno. Entonces, esa definición en positivo tiene que ver con pensar la evaluación informal como una trama evaluativa que se despliega, que se anuda y se entrelaza en el transcurso de la interacción. Y la evaluación informal tiene que ver con esta construcción de relaciones socio-afectivas y de tratamientos diferenciadores.

Entonces, no puede existir un discurso docente sin juicios de valor. Parfraseando a los axiomas de la comunicación de Paul Watzlawick (1981), "*no se puede no juzgar en el discurso del maestro*". Esta afirmación fundamentaría la construcción de espacios de formación y de análisis de la práctica docente. Se trataría de un espacio compartido en este "escucharse diciendo", un querer escucharse. Y éste es un trabajo arduo. Los docentes nos quedamos, muchas veces, con la sensación de que nos la pasamos hablando, de que no damos más, de que vivimos hablando y que nadie nos escucha.

A veces, cuando comparto estas conclusiones con maestros, algunos se enojan un poco porque dicen que es imposible que uno tenga registro de esta vastedad y variedad de comentarios apreciativos, sumado a toda la complejidad que lleva implícito el trabajo cotidiano de un maestro. Es cierto. Les digo que tienen razón.

Sin embargo, uno sabe cuando hace comentarios que son lastimosos. Uno sabe que produce efectos con la palabra. El problema es cuando uno hace que no sabe o que no le importa y se van deteriorando los modos de relacionarse con los otros. Más grave aún, si esto sucede en el contexto de una clase en la relación maestro-alumno. Ahora bien, reflexionar sobre esta problemática no quiere decir proponer ni alcanzar un autodomínio o autocontrol. No es este el planteo. Nada más alejado.

El análisis del discurso del docente tiene que ver con un trabajo difícil de retorno sobre uno mismo, de revisión. Algunas preguntas que pueden orientar ese diálogo amistoso con uno (y mucho mejor, si uno lo hace en compañía de

otros, en espacios construidos de confianza) serían: “¿Qué quise decirle a tal alumno?”; “¿Cómo se lo dije?”; “¿Por qué dije esto a este alumno y de esta manera?; ¿Qué podría haberle dicho?”. “¿Por qué mantengo una determinada distancia con algunos alumnos -y esto se relaciona con el tema del tratamiento diferenciador- y con otros me expreso más cómodamente sin cuidarme de aquello que siento y pienso?”; “¿Por qué personalizo mis juicios con algunos alumnos y con otros no?”; “¿Por qué a veces recorro a la comparación entre ellos?”; “¿Por qué a veces apelo a la necesidad de evaluar en público a determinados alumnos?”; “¿Puedo percibir mi voz y mis gestos cuando evalúo?”; “¿Qué me gratifica y qué me enoja del encuentro con mis alumnos, y específicamente, durante la tarea de evaluarlos?”; “¿Cómo les hablo, y cómo me gustaría hablarles?”; “¿Qué me gustaría que pase después de mantener un diálogo con ellos?”.

Para terminar, me gusta pensar y definir la tarea cotidiana de la evaluación como un arte: *el arte de juzgar*. Para mí, un arte tiene que ver con conocer las propias herramientas y saber acerca de sus secretos. Un pintor sabe de sus colores, sus pinceles, sus telas. Un ebanista sabe de la nobleza de sus maderas, tonos y matices.

En el despliegue de un arte, uno conoce las herramientas propias de las que dispone. Para nosotros, los docentes, más allá de los niveles o instituciones educativas, esas herramientas son *las palabras*. Con ellas, al educar, podemos aventurarnos a la capacidad ilimitada de crear, construir, posibilitar.

Para mí, *juzgar* tiene que ver con que el otro deja de serme indiferente. Es, antes que nada, un reconocimiento subjetivo del otro, del alumno y de sus posibilidades. Pensar el arte de juzgar tiene que ver con reconocer al otro y habilitarle mundos posibles.

Muchas gracias.

PREGUNTAS

Pregunta: Quería agradecerte no sólo por el tema, que es súper interesante, sino por la generosidad con la que lo transmitiste. Soy psicoanalista. Uno como psicoanalista tiene la posibilidad de elegir si ofrece su lugar de escu-

cha. Digamos que se puede retirar del lugar de escena y derivar. De pronto el docente no tiene esa posibilidad, tiene que sostener su lugar para todos.

Respuesta: ¿Decís que el docente no puede elegir?

P: Que no puede elegir retirarse de la escena. Uno con un paciente, uno a uno, tiene la posibilidad de decir. “con este paciente, me ofrezco como analista o no”. Fuera de esa reflexión, cómo definiste o cómo decidiste, trabajar con el primer grado, con los primeros grados. Se me ocurre que hay una gran cantidad de supuestos de tu trabajo teórico y previo en relación con eso. Y, ¿hasta dónde te habilitó y hasta dónde te funcionó como obstáculo al momento del análisis de los datos y qué relación tuvo eso con tu viraje del análisis de contenido al análisis del discurso?

R: Tenía un supuesto fuerte que había conversado con mi director: cuando uno llega a la escuela, al comienzo de la escolaridad, tiene que aprender el oficio de alumno. No es lo mismo cuando uno lo aprende en primer grado que en séptimo, cuando supuestamente se da por sabido. Entonces, al elegir primer grado, partía del supuesto de que formaba parte de la tarea del maestro explicitar normas relativas al oficio del alumno. Es decir, iban a surgir múltiples comentarios relacionados con esa enseñanza y transmisión de normas, con marcar lo que está bien y lo que está mal. Por ejemplo, las mochilas tienen que estar colgadas del perchero y estaban tiradas en el piso. Los chicos se levantaban e iban a buscar las mochilas. Cosas que tenían que ver con un orden, con estar en el aula, con un modo de estar en un aula, por ejemplo, la práctica de “me levanto y pido permiso para ir al baño”. Había un montón de micro-normas al estilo de Goffman, que iban a ser explicitadas en primer grado para ser aprendidas.

P: En un momento dijiste “me propuse hacer un análisis de contenido”. Es decir, buscar recurrencias en lo dicho, en lo que vos tenías relevado en los datos y con ese protocolo que habías implementado. Y después en algún momento, pasaste a decir que empezaste a trabajar categorías del análisis del discurso porque te resultó necesario para trabajar con el dato. Mi pregunta era si esa decisión fue metodológica, o cómo fue el proceso de decisión que te llevó a optar por estas herramientas.

R: Me aconsejaron que hiciera las dos técnicas de análisis: de contenido y del discurso. En realidad, empecé por el análisis de contenido porque era el

que conocía de antemano. Para el análisis de discurso tuve que estudiar y mucho.

P: Sos maestra e hiciste observación en aula. ¿Cómo hacías para no involucrarte y poder pasar en limpio? Soy maestra de segundo grado, y pensaba: “¿hago esto, no lo hago, lo dejo de hacer?”.

R: Dejé el grado hace muchos años y cuando volví al grado, volví desde este lugar, como estudiante de Doctorado; si bien tenía la familiaridad de haber estado ahí, de saber de qué se trataba, tenía una mirada diferente, enriquecida por todo ese andar previo. Esto de saber despegar y separar ambos roles es complejo. La mirada y los propósitos del profesional de la acción y la mirada y los tiempos del investigador son muy diferentes. Hay que andar con cuidado si uno decide construir la mirada investigativa en su campo profesional de trabajo. P. Meirieu en un artículo de los *Cahiers Pédagogiques* habla de esta dificultad y utiliza una metáfora simpática al referirse a esta situación. Él dice que uno tiene que aprender a llevar puestas, “las dos camisetas”. Esto, a su vez, tiene que ver con el trabajo con la propia implicación que ya les comenté al presentar el abordaje clínico.

P: Me gustó mucho tu presentación. Vos dijiste que tú director estaba en Francia, si no entendí mal, ¿cómo fue el proceso, esta relación con el director cuando vos estás trabajando lejos? Me imagino cómo uno vive esa soledad y si tenés a tu director lejos y quisieras preguntarle algo, qué hacés, cómo lo manejas. Me identifico porque soy argentina pero estoy buscando un director de tesis en el exterior. Y mi pregunta viene por ese lado, porque en la Argentina no hay investigadores relacionados con el tema que quiero estudiar. Quería saber cómo viviste esa experiencia.

R: La distancia se siente pero se puede entablar una relación formativa, a pesar de ella. Mi director vivía en París, es cierto pero les conté que pude trabajar varios años con él cuando aun, yo estaba viviendo allá. Hubo una primera etapa de aprendizaje del oficio, desde mi Maestría, donde pude reunirme seguido con él y recibir un acompañamiento intensivo. Después, ya de regreso, viajaba una vez por año a Francia. Tenía una especie de beca y cuando iba, llevaba todo lo que había hecho en el año a esas reuniones y encuentros con mi director. Para mí, el trabajo con un tutor de tesis es un trabajo “cuerpo a cuerpo” y por momentos, sentí la distancia. A mi entender, ese trabajo es un

“estar cabeza a cabeza” pensando, comprometidos con las ideas, las teorías, los datos. Es mucho tiempo de pensamiento compartido, armando y desarmando hipótesis, silencios reflexivos, discusiones (enriquecidas por no pensar siempre lo mismo), preguntas que nos habitan y nos pueblan por mucho tiempo. Tengo el registro de haber estado trabajando así, también con mi co-directora, Marta.

Es más, tengo que contarles que pude con la distancia, aún sin Internet. En un principio, esperaba cartas de papel de mi director. Tienen un valor afectivo único. De hecho, todavía las conservo. Mi profesor falleció en 2004. No tenía buena salud ni se cuidaba. Falleció después de varios problemas cardíacos y falleció, justamente, en la Universidad, en Nanterre. Se sintió mal, se descompuso y “eligió” dejar de vivir en lo que sería su “campo de batalla”. Quizás si le hubiesen preguntado dónde elegir morir, habría dicho que en su facultad en la que participó, de jovencito, en el Mayo Francés, en las manifestaciones estudiantiles, juntando los adoquines de las calles, como nos contaba.

El trabajo de un tutor con un doctorando entrama una relación muy singular, muy peculiar. Es una relación formativa, a sostener por largo tiempo. Es una relación que encierra todos los estados de ánimo, de amor y de odio, admiración, enojo, agradecimiento. Conocí, a través de la profesión de mi esposo, a un profesor americano que había sido postulado como candidato al Premio Nobel de Química, hace ya varios años. Una persona mayor increíble. El nos decía: “¿Saben cuándo sentimos que hacemos bien nuestro trabajo, los directores de tesis? Cuando nuestros doctorandos, al principio, nos dicen: ‘pucha, cuánto sabe este tipo’ y cuando terminan dicen ‘este tipo no sabe nada’. Es ahí que nos damos cuenta que trabajamos bien”.

Entonces, la relación entre director y doctorando es básicamente de acompañamiento de estas transformaciones subjetivas de las que hablé al principio. Y si uno puede buscar algunas cuestiones compensatorias de la distancia, como un co-director, como una frecuencia particular de viaje, como hasta una frecuencia telefónica de intercambio, es bastante posible de llevar a cabo dicha relación, a pesar de esa distancia.

P: ¿Quería saber cómo elegiste las escuelas y, por otro lado, si encotraste diferencias en la interacción entre las escuelas estatales y en la privada?

R: En un principio tenía ciertos criterios para la selección que después, no pude cumplir del todo. Tras definir la población de estudio, habíamos intentado que fueran escuelas que no estén muy “tocadas” por la variable socio-económica; que fueran de población de clase media. Habíamos elegido escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que no fueran religiosas.

Sin embargo, en función de la disponibilidad y las entradas institucionales complejas, fui haciendo algunos ajustes. Por ejemplo, elegí una escuela privada de clase media alta. Elegí otra que era una escuela pública de un barrio de clase media, que tenía mucho prestigio en el barrio y en el momento de entrar en contacto con ella, la directora me contó que la institución estaba siendo poblada por chicos de la villa y de los nuevos asentamientos del barrio. De esa historia prestigiosa que tenía la institución, que la hacía ser codiciada y pedida por los maestros, la directora nos relató la situación actual de queja por parte de algunos de sus docentes. En una de las entrevistas iniciales, la directora nos dijo algo así como: “algunos maestros de mi escuela se están sintiendo estafados porque vienen a buscar una población que antes venía y ahora no encuentran”.

Por eso intentamos “manejar” la variable socio-económica pero no nos fue muy fácil. Primero, por la disponibilidad de las escuelas concretas. Y segundo, porque la que esperábamos que fuese una escuela de clase media de barrio, en realidad estaba asistiendo una nueva población empobrecida.

P: A partir del trabajo que hiciste -relacionado con los juicios de valor-, ¿trabajaste o pensaste en trabajar con las biografías personales o escolares de los docentes que observaste?

R: No lo pensé. Pero es una muy buena idea.

P: Cuando hablabas sobre la primera etapa de recorte del tema de los discursos docentes y la referiste al contexto institucional, dijiste una frase que decía: “la co-construcción de sentido”. Me quedé pensando sobre esto porque el docente está dentro de una institución donde también tiene su propia vida y lo que dice está relacionado con lo que le pasó en su vida, más el contexto institucional, más el grupo de los alumnos que tiene.

R: La co-construcción de sentido tiene que ver con la influencia recíproca de la que habla Goffman. También, C. Kerbrat-Orechioni se refiere a la construcción colectiva de sentido que sucede en una interacción. Dicha cons-

trucción alude a que el sentido no es nada más el que yo misma le doy a lo que digo; sino es lo que ustedes interpretan y me devuelven a partir de lo que yo digo, y la manera en que dialogamos en esta interacción, cómo construimos esa interacción conjuntamente.

P: ¿Has podido volver a las escuelas y acercar lo que habías venido estudiando? Por otro lado, ¿qué observaciones o señalamientos te hicieron cuando defendiste la tesis?

R: Sobre la primera parte de tu pregunta, la devolución de las observaciones a las escuelas fue casi inmediata. En cada caso, les comenté algunas generalidades descriptivas de lo observado sobre las interacciones del maestro y los alumnos. Como estaba estudiando la metodología del análisis del discurso, sabía que iba a pasar mucho tiempo hasta que pudiese analizar esos datos en función de esta técnica. Lo que hice entonces fue acercarme a las escuelas para cerrar el trabajo y comentarles dos o tres rasgos observados. Algunas escuelas me escucharon bien, se interesaron; otras no prestaron atención y lo vivieron como una formalidad.

Acerca de la segunda parte de tu pregunta, hay una cuestión idiosincrática, que es que el Director de Tesis, en Francia, a diferencia de como sucede acá, evalúa al tesista en la instancia misma de la defensa de tesis. Es decir, se “guarda algo” para el final. Esto fue un poco difícil de entender para mí. En enero de 2003, cuando viajé a defender la tesis, me quedé tres meses viviendo allá. Me quería reunir con mi director y él no se quería reunir conmigo. Me daba a entender que ya estaba todo listo, que no era necesario. Sólo acordamos algunas sugerencias y consejos formales para mi exposición.

Me había imaginado que al terminar, conversaríamos sobre los aciertos y desaciertos de mi experiencia formativa y tendríamos esas charlas de café como habíamos estado teniendo todos estos años de trabajo intenso. No entendía por qué se distanciaba, a esta altura. Es muy complicado tener a tu director enfrente, cuando lo tuviste siempre al lado. Pero, este tema del Director de tesis como evaluador es propio de la cultura universitaria, es de la idiosincrasia universitaria francesa.

En la defensa, habló de lo que fue para él, trabajar “a la distancia”, me transmitió muchas apreciaciones positivas y dio cuenta de las dificultades que atravesé en las distintas etapas de trabajo. La observación que me hizo fue

muy certera. Yo había estudiado formando parte, como estudiante, de un grupo de investigación en Nanterre que se llamaba “Saber y relación con el saber”, (*“Savoir et rapport au savoir”*), que trabajaba este eje temático, desde distintas perspectivas. Una de ellas era la de género. Mi director me preguntó por qué no me había animado a trabajar la diferenciación de juicio de valor estudiando algo del orden del género.

Después, una profesora que vino de la Universidad de Nantes me dijo que la tesis le resultó didáctica. Me dijo que era una tesis llevadera, que iba dando cuenta del recorrido, en vez de mostrar nada más que los resultados a los que llegaba. Pero después, esa misma persona me señaló que no estaba presente el concepto de “negociación”. A ella le hubiese gustado que se destacara la instancia de “negociación” que puede surgir en la interacción. Ella habría querido que me ocupara de ese concepto.

Después, Marta Souto, mi co-directora que viajó a Francia, hizo una devolución muy interesante y rigurosa. Hizo una lectura de proceso desde el momento en que empezamos a trabajar juntas.

Y por último, tuve la mala experiencia de tener un mal evaluador. Me quedé con la sensación de que no había leído la tesis o que no la había entendido. Esto fue desagradable para mí y, creo, para el resto de los miembros del jurado. Después de tanto recorrido formativo, tanto esfuerzo, uno prefiere la batalla ahí, que te confronten con sus ideas y poder fundamentar las propias.

Luego, de la exposición y del intercambio con cada uno de los miembros del jurado, salimos todos afuera (el público y yo) y el jurado se queda a decidir la nota. Es muy simpático porque, después de terminar, existe todo un ritual bien francés, en el que uno comparte un brindis con el jurado. Ellos dan el dictamen, se aplaude, nos saludamos y uno, formalmente, los invita a pasar a otra sala y los convida con un brindis. Allí, te está esperando tu familia y es todo muy cálido. Estás con la misma gente que hace quince minutos sentías que te estaba “apretando contra la pared”, con algunas preguntas más insidiosas que otras, y después, estamos todos juntos festejando y tomando champagne, con ellos.

P: Me encantó la exposición porque pescaste perfectamente el sentido del objetivo que tiene este Seminario, que es hacer un “diario de viaje” desde el

interior de las tripas, recorriendo un trayecto de tipo intelectual, como es construir una investigación. Y en tu caso, no es cualquier investigación, sino que es tu tesis, y la tesis es un género de investigación, que tiene la particularidad de que, además de producir conocimiento, tiene la función de permitir evaluar si el autor/a es o no candidato/a a “ingresar a la tribu”. Es la única investigación que tiene este doble objetivo.

Lo que dijiste del poder de la palabra tiene una enorme riqueza; no podía dejar de pensar que te estabas refiriendo al vínculo; la palabra como expresión de lo que se piensa. Cuando hablás de los implícitos, hablás de lo que se está pensando detrás de lo que se está diciendo. Y realmente lo que está en juego es el vínculo docente-alumno. No por casualidad fuiste a estudiar un año análisis de discurso para luego utilizar la técnica para trabajar tú material. Los implícitos que normalmente se escapan, se capturan con el análisis de discurso. Es decir, encontraste la herramienta para ese marco teórico que tenías.

En tu investigación miraste el vínculo docente-alumno desde el/la docente. No puedo dejar de preguntarme qué hacen los alumnos para contribuir a que el docente exprese lo que expresa. Finalmente, un último comentario. En tu exposición me llamó la atención la expresión que utilizaste acerca de “escucharse hablando”. Creo que una conclusión de tu investigación sería cuán recomendable sería que se pudiera llevar adelante un programa conducente a que las/los docentes se escuchen hablando, un programa dirigido a que las/los docentes se entrenen en escuchar lo implícito en su ejercicio profesional, en su “hablar” como docentes. Me parece un trabajo estupendo. Te doy mis felicitaciones, lo que *es un verdadero juicio de valor*.

Bibliografía

Beillerot, J. (1996): *Pour une clinique du rapport au savoir*. París : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000): *Formes et formations du rapport au savoir*. París: L'Harmattan.

Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Doyle, W. (1984): "Academic task in classroom". En *Curriculum Inquiry*, Vol. 14, N° 2.

Castel, R. et al. (1987): *Le parler frais d'Erving Goffman*. París :Les Editions de Minuit.

Cifalli, M. (2005): "Enfoque clínico, formación y escritura". En Paquay, L. et al, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.

Coll, C. y Marchessi A. (1992): *Desarrollo psicológico y educación II*. Barcelona: Alianza.

Charlot, B. (1994/1995): *Apuntes personales del Seminario de Metodología de Investigación*. Saint Denis: Université Paris VIII..

Ducrot, O. (1972): *Dire et ne pas dire*. París: Hermann.

Goffman, E. (1953): *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tomo 1. París: Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986): *L'implicite*. París: A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C (1980): *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. París: A. Colin.

Larrosa, J. (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.

Perrenoud, P. (1977): *Faut-il changer d'objectifs éducatifs pour démocratiser l'enseignement?* Ginebra: Service de la recherche sociologique.

Perrenoud, P. (1984): *La fabrication de l'excellence scolaire*. Ginebra : Droz.

Perrenoud, P. (1997): *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruselas: De Boeck Université.

Petit, M. (2008): *Une enfance au pays des livres*, 2008. París: Rageot éditeur.

Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.) (1997): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

Watzlawick, P. et al. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Ed. Herder.

Winkin, Y. (1988): *Les moments et leurs hommes*. París: Seuil/Minuit.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE

“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educativa.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.

- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)**. Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina**. Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**; Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires**. Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires**. Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana**. Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional**. Noviembre de 2007; 26 páginas.

- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.