

¿Qué cosas hacemos los docentes cuando hablamos? Una invitación al diálogo y a la reflexión sobre el discurso del maestro en la interacción de la clase.

(Artículo publicado en *Novedades Educativas*, año 17, No. 171. Marzo, 2005)

Dra. Viviana Mancovsky¹

*A la memoria de Jacky Beillerot,
por la presencia de su palabra.*

1. Un recorte necesario del objeto de análisis y el esclarecimiento inicial de nuestras intenciones.

En toda interacción, cuando nos encontramos con los otros en diferentes contextos, intercambiamos intenciones y producimos efectos. Un filósofo inglés, J.L. Austin, perteneciente a la corriente de la filosofía del lenguaje de orientación analítica, dijo: "*Hablar es hacer cosas con las palabras...*" Al hablar, nos explica, estamos haciendo algo que cambia el estado de las cosas. Por ejemplo, en cada enunciado, nos comprometemos con la verdad de aquello que aseveramos. De este modo, las palabras, además de encerrar un contenido específico, su significado literal, constituyen una forma de *acción intencional* cuando son enunciadas en la interacción con los otros.

Ahora bien, ¿Qué cosas hacemos los docentes cuando hablamos? ¡Tantas que ni nos damos cuenta! Con la palabra, explicamos, preguntamos, respondemos, corregimos, retamos, mandamos, recomendamos, alentamos, ponemos y recordamos límites, establecemos explícita o implícitamente normas, sancionamos, felicitamos... A veces, frente a tanta diversidad y multiplicidad, sólo nos queda el registro del cansancio de haber hablado: "*Hoy me la pasé hablando!*", "*No paré de hablar*", "*No me escuchan cuando hablo*", "*¿Cuántas veces lo dije?*"... Expresiones legítimas que condensan lo hecho con la palabra en la cotidianeidad del aula. Sensaciones que pueden resultar angustiantes, en los tiempos que corren, si además uno registra la dificultad de comunicarse y el esfuerzo por entenderse construyendo sentidos sobre lo que nos rodea.

A través de explicaciones, correcciones, órdenes, bromas, chistes, apreciaciones, comparaciones, insinuaciones, retos, consignas y reformulaciones de consignas, la palabra del maestro va tomando cuerpo y constituyendo un *discurso singular*, un modo particular de dirigirse a los alumnos, un modo que, a lo largo del tiempo, llega a identificarlo y a veces, a "etiquetarlo" dentro de una cultura institucional: "*el que explica claro*", "*el que vive retando*", "*el que te alienta y te ayuda*". Modos de hablar que aparecen acompañados con gestos de enojo, alegría, placer, disgusto.

Clara y decididamente, nuestro instrumento de trabajo privilegiado es *la palabra*. Sencilla, profunda, apasionada, racional, fugaz, permanente: produce efectos en quien la

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Paris X (Nanterre, Francia) y por la Universidad de Buenos Aires. Capacitadora del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) de la Secretaría de Educación (GCBA) e integrante del equipo de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), del MECyT.

recibe. Palabra que construye subjetividad dentro de la escuela. Palabra que dibuja el lugar del otro, del otro-niño. Palabra que produce presente y produce destinos escolares.

La palabra del maestro constituye un objeto de análisis, sugestivo y a la vez complejo, que invita a la reflexión desde múltiples aspectos y dimensiones. Convoca al diálogo entre distintas disciplinas y enfoques teóricos: lo que es dicho desde “la irrupción del inconsciente” del maestro, podrían proponer los psicoanalistas; lo que se pone en juego en la interacción del aula desde “los roles y status” asignados institucionalmente, sugerirían los psicólogos sociales; el estudio de “las modalidades del decir” del maestro, podrían focalizar los lingüistas, y la lista parece, felizmente, numerosa. Felizmente, porque ninguna teoría agota la lectura y la comprensión de ningún objeto de la realidad social. Se destituye así, toda mirada disciplinar hegemónica y todo discurso teórico soberbio. Felizmente, porque estamos convencidos que, del cruce de miradas disciplinares diversas y de las relaciones de mestizaje que se establezcan, la lectura comprensiva de cualquier objeto de estudio resulta cada vez más precisa y fructífera. A partir de este posicionamiento inicial, distintas disciplinas y enfoques teóricos pueden enriquecer el diálogo sobre este objeto de análisis: **la palabra del maestro y el discurso que se construye en la interacción con los alumnos.**

Avanzando en el recorte necesario de un objeto de análisis tan vasto, identificamos que hay ciertas expresiones del discurso que nos interesan cuando el docente habla *con* los alumnos y *a* los alumnos. Son enunciados más o menos explícitos, difusos o contundentes, fugaces o perseverantes en el tiempo, que encierran apreciaciones positivas y/o negativas sobre los chicos. Son correcciones en el cuaderno de cada uno o en el frente del aula que se formulan a través de comentarios alentadores o desalentadores sobre lo que el alumno, hace o no-hace, dice o no-dice². Son enunciados que encierran críticas o felicitaciones. Son expresiones cuyo contenido enuncian una norma o sancionan su transgresión. Son “formas no formales” de evaluación escolar que se expresan en el discurso del docente, cada día, en el que, el contexto de interacción define el encuentro entre un maestro y sus alumnos en una escuela. Son formas discursivas que señalan y orientan un modo de estar en la institución: guían los aprendizajes académicos y sociales³ de un niño. Niño que se vuelve alumno. En otros

² Pueden existir muchas razones por las cuales un alumno no habla. A veces no puede hablar, otras, decide no hacerlo. A veces, los motivos nos exceden, nos desbordan y nos angustian. Otras, debemos indefectiblemente interrogar nuestras palabras. Situarlas en la interacción de la clase, en el cara a cara con ese alumno que no habla.

Hay modos previos del decir del maestro que inhiben y anulan toda posibilidad de hablar del alumno. Con el paso del tiempo, ese silencio, construido escolarmente, “de-enuncia” el paso desbastador del discurso del maestro. Ahora bien, también hay maestros que logran expresarse más allá de la palabra, con la mirada y los gestos, cuando deciden respetar ciertos silencios “perturbadores” del chico. Por todo eso, el estudio del silencio en la interacción de la clase y del silencio de algunos alumnos, nos convoca a otro recorte de objeto de análisis tan interesante y necesario que debe realizarse en complementariedad con el estudio de la palabra en la interacción de la clase. En un trabajo futuro compartiremos este análisis abriendo un nuevo espacio de diálogo.

³ Esta distinción sobre los tipos de aprendizaje es propuesta por C. Coll e I. Solé (1992). Ellos sostienen que lo que sucede en un aula, es el resultado de un proceso de construcción conjunta entre el docente y los alumnos. En ese contexto de interacción, se definen dos estructuras esenciales que están íntimamente relacionadas: la social y la académica. La primera hace alusión a los derechos y a las obligaciones de los alumnos y del docente; es decir, es lo que se espera que haga cada uno. La estructura académica se refiere al contenido de la actividad escolar y a su organización. En efecto, estos autores afirman que más allá de la asimetría de roles, el maestro y los alumnos construyen conjuntamente ambas estructuras a medida que transcurre la interacción en el aula.

términos, hay un “modo de ser” alumno que se debe aprender en la escuela y el discurso del maestro está ahí para eso.

En consecuencia, nuestro análisis focaliza el estudio de **los juicios de valor** positivos y negativos que se formulan en el discurso del docente en la interacción de la clase. Establecido este recorte, sostenemos que el formato escolar de la evaluación de los alumnos desborda y sobrepasa el momento instituido y formal de control de saberes. En la interacción de la clase, el discurso del maestro encierra instancias informales de evaluación que se convierten en nuestro objeto de análisis.

A partir de lo presentado hasta aquí, nuestra intención es compartir algunas reflexiones tomadas del campo de la sociología de la evaluación escolar de P. Perrenoud e introducir algunas ideas generales de ciertos aportes de la lingüística centradas en el discurso. Más precisamente, a partir de estas perspectivas teóricas consultadas, aspiramos a *describir, interrogar y abrir el diálogo* sobre la presencia de ciertas expresiones del discurso del maestro que encierran apreciaciones sobre los alumnos. Estas se suelen “escapar” a nuestra reflexión por la vertiginosidad y la simultaneidad de eventos que se ponen en juego en el intento, más o menos exitoso, de poder “dar clase”.

Para abordar el análisis de los juicios de valor en el discurso del docente en la interacción con sus alumnos, queremos dejar en claro dos supuestos.

Por un lado, nuestro estudio no apunta a juzgar los buenos o malos usos que los docentes ponen de manifiesto cuando evalúan a sus alumnos. Esta opción nos llevaría a pensar que a su vez, podrían venir otros a juzgar nuestras propias afirmaciones y así, podríamos imaginar una suerte de juicio último o juicio final en esto de ser buenos o malos docentes o buenos o malos investigadores. Nuestro posicionamiento se corre de evaluar a quienes evalúan a partir de su discurso cotidiano. Nos ubicamos, en cambio en un camino abierto a la descripción y al descubrimiento de los sentidos posibles que hay detrás de las palabras y de los actos que encierran juicios de valor más o menos explícitos, sutiles o contundentes en el discurso del maestro.

Por otro lado, no aspiramos a identificar los juicios de valor explícitos y/o implícitos con el fin de detectarlos y así, eliminarlos del discurso del maestro. Imposible de hacer por otra parte si se piensa que, en la escuela, los saberes y las normas se ponen en juego a partir de un adulto que acompaña, corrige, señala, aprecia, posibilita. Nuestra intención apunta a todo lo contrario: reconocerlos como propios para interrogarlos, tomar conciencia de cómo aparecen y se filtran a través de nuestras formulaciones explícitas, a todo momento y de diferentes maneras frente a cada alumno o frente al grupo. Saber de su existencia y de su modo de aparecer y “circular” en el discurso, nos saca de la pereza y de la rutina de pensar siempre las mismas palabras (“ese escucharse decir siempre las mismas cosas”), usar palabras huecas de sentido, dolorosas o hirientes que no construyen diálogo. Hacer visibles los juicios de valor en el discurso del maestro nos permite sorprendernos al escucharnos y en definitiva, elegir *la* palabra o decidir guardar silencio frente a ese alumno que espera algo de nosotros.

2. Algunas primeras distinciones para estudiar a la evaluación en la interacción pedagógica.

Con el fin de introducirnos en el estudio de “las formas de evaluación” que se despliegan en la escuela y específicamente en la interacción de la clase, nos apoyamos en los desarrollos teóricos del Philippe Perrenoud quien encuadra sus análisis dentro de la **sociología de la evaluación escolar**⁴. Este autor propone una primera definición general que nos sirve para fundamentar nuestras reflexiones introductorias compartidas en el párrafo anterior. De este modo, señala: “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; la evaluación desborda la atribución de una nota o de una apreciación cualitativa.” (Perrenoud, P, 1979). A partir de esta definición, P. Perrenoud distingue el proceso de evaluación formal del informal en tanto que formas diferentes pero a su vez, complementarias. Con respecto a la primera, afirma que, la **evaluación formal**, transmite un resultado definido y “palpable”; como por ejemplo, una nota dada a una lección oral o a una prueba escrita, los promedios de un boletín de clasificaciones o las notas relativas al “comportamiento en clase” en dicho boletín. La evaluación formal es una práctica visible, instituida por la autoridad escolar, tendiente a ser estandarizada en su periodicidad, su forma y su difusión. Da cuenta de una práctica puntual, más o menos ritualizada, en un tiempo preciso y estipulado de la clase. Pensemos, sino en la solemnidad con que ciertos profesores se paran en el frente de la clase y dicen “*saquen una hoja*”. Así es que, la evaluación formal deja testimonio, a la manera de huellas visibles que trazan la trayectoria escolar de cada alumno.

Por el contrario, la **evaluación informal** comprende la multiplicidad de enunciados que encierran los comentarios alentadores o estimulantes para el alumno, las correcciones positivas y/o negativas, las críticas sobre su modo de hacer o de decir, las insinuaciones, las comparaciones entre alumnos, el llamado a la norma que estima el grado de conformidad o de distancia a la norma escolar impuesta. Estas manifestaciones del discurso del docente son más o menos explícitas, más o menos intencionales, se dan a lo largo de la clase, en permanencia, a través de intercambios interindividuales, en pequeño grupo o con el conjunto de la clase. Así, la evaluación informal es vista como un modo de control del trabajo de los alumnos. No aparece codificada, instituida ni reglamentada, lo que no quita que influya sobre las decisiones que se expresan en la evaluación formal.

A partir de esta distinción propuesta por P. Perrenoud, nuestro interés se focaliza en las manifestaciones de la evaluación informal y tomamos como eje del estudio la formulación de los juicios de valor en tanto que elemento constitutivo de toda práctica de evaluación.

⁴ Ante todo, la sociología de la evaluación escolar desecha la idea de que el éxito o el fracaso dependan de una medida objetiva de las competencias reales de un alumno. Por el contrario, pone de manifiesto la arbitrariedad immanente de todo proceso evaluativo, a través de la fabricación de la excelencia escolar. Esta última comprende al conjunto de prácticas valorizadas e “idealizadas” por la institución escolar.

Más precisamente, esta disciplina estudia las normas y los procesos a partir de los cuales la escuela “construye-fabrica” las jerarquías de excelencia escolar. Así, no toma partido por los métodos o procedimientos de evaluación más o menos acertados, eficaces o sofisticados. Simplemente, describe la evaluación como una representación construida escolarmente y reflexiona sobre los sujetos (docente-evaluador y alumno-evaluado) y sus acciones, las normas y los juicios de excelencia que están en juego en todo proceso evaluativo. Para un sociólogo de la evaluación, la administración de un test perfectamente riguroso y científico es siempre una interacción social.

3. Los juicios de valor: una noción clave para analizar el discurso del maestro.

Retomando el aporte de la sociología de la evaluación escolar partimos por afirmar que *evaluar es enunciar un juicio de valor*. Esto nos conduce de lleno a abordar el estudio de dicha noción⁵.

De manera introductoria, podemos sostener que los juicios de valor se expresan a través de: *opiniones, críticas, puntos de vista, gustos, preferencias, comparaciones, afinidades, rechazos, decisiones, comentarios positivos y/o negativos*. Estas distintas manifestaciones de un sujeto encierran diferentes modos de ver y reconocer las cualidades de lo que lo rodea, al interactuar con su medio e intentar posicionarse en él. A su vez, esas cualidades, expresadas por medio de los valores, permiten que dicho sujeto pueda distinguir, diferenciar, categorizar el mundo en el cual interactúa a partir de su relación con otros sujetos y/o con los objetos. Esta última idea nos lleva a hacer una aclaración importante: los juicios de valor son apreciaciones positivas y/o negativas formuladas por un sujeto en relación con una época determinada; es decir, son portadores de una "manera de ver el mundo" en un contexto socio-histórico dado.

Por otra parte, necesitamos profundizar en la etimología de la palabra "juicio" para entender en detalle esta idea del *juicio de valor como expresión subjetiva*. En efecto, "juicio" viene de "*jus*" que quiere decir "derecho" y "*dicere*", "mostrar verbalmente o decir". (*Dictionnaire Historique de la Langue Francaise Le Robert*). Por lo tanto, el origen del término encierra etimológicamente el vínculo entre el derecho y un acto de habla. El juicio se convierte en tal, en la medida en que es dicho. Esta afirmación sostiene la presencia de un sujeto que se posiciona, a través de la toma de la palabra. Es la subjetividad que aparece constitutiva del juicio y es el lenguaje que permite dicha expresión. El juicio nos muestra a un sujeto que "enuncia" su manera de pensar, actuar e interactuar con el mundo por intermedio del lenguaje. Por lo tanto, dichas reflexiones ponen de relieve la mediación lingüística que permite la formulación de los juicios. Estos se subordinan a su vez, a la estructura normativa del lenguaje verbal y no-verbal. En el contexto de nuestro análisis sobre la palabra del docente, este lugar esencial dado al lenguaje nos sirve de fundamento para llevar a cabo el estudio del discurso en interacción de la clase.

En síntesis, los **juicios de valor** son expresiones de un sujeto sobre las cualidades positivas y/o negativas que reconoce y estima en los objetos o en otros sujetos.

Una vez presentada esta noción, concluimos en que los juicios de valor son manifestaciones netas de subjetividad de parte del individuo que los formula. Juzgar es

⁵ En otros trabajos he realizado un análisis en profundidad de la noción en cuestión, acudiendo a los aportes de algunas teorías de la sociología y de la filosofía (Mancovsky, V. 2000) y he intentando construir una "definición operacional" del término en el contexto específico de una investigación. Este *proceso de operacionalización* propone pasar de una reflexión teórica inicial, a una instancia en la cual se construyen y se establecen ciertos principios que establecen cómo puede ser usado el término para interrogar un objeto de la realidad, acercándose lo más rigurosamente posible a los datos empíricos y así, intentar comprenderlo. (Beillerot, J. 1996). En esa investigación, he acudido al estudio de la noción de juicio de valor, nacida del campo de la filosofía y vinculada al derecho, para transferirla al campo de las prácticas pedagógicas. Más precisamente, he "operacionalizado" dicho término con el fin de plantear un estudio descriptivo y comprensivo del discurso del maestro en la interacción de la clase, intentando identificar *cómo* se constituyen y *cómo* aparecen los enunciados evaluativos que el docente formula hacia los alumnos. (Mancovsky, V. 2004).

usar el lenguaje para "recortarse" y "posicionarse" frente al medio en el cual el sujeto interactúa. Sencillamente, "juzgar es ser sujeto".

En la escuela, "ser sujeto-docente" es enseñar a posicionarse frente al mundo a través de la palabra que encierra saberes y normas. "Ser sujeto-alumno" es aprender a pararse frente a ese mundo. Ambos tienen el desafío de pensarlo, disfrutarlo, sufrirlo, intentar cambiarlo...

4. La lingüística y su aporte para describir e interrogar los juicios de valor en el discurso del maestro.

C. Kerbrat-Orecchioni, una lingüista francesa, es contundente cuando afirma que *"la palabra es, en su esencia misma, de naturaleza interlocutiva."* (Kerbrat-Orecchioni, C. 1990). Dicho de otro modo, la palabra es, por definición, palabra para el otro. Toma cuerpo y se constituye, si se habilita un lugar de interacción, bajo la presencia ineludible de ese otro. Interacción que funciona como contexto de significación y que posibilita la construcción de sentidos. Por eso, la palabra asume identidad si puede ser interpretada a partir de la presencia de un destinatario.

Ahora bien, en toda interacción, hay una distancia entre lo que uno *dice*, la palabra construida en mensaje, y lo que uno *comunica*. Aparecen enunciados con sentidos explícitos e implícitos que conforman un discurso. No alcanza pensar en la precisión de un mensaje y en la selección meticulosa de las palabras para anticipar una única y certera interpretación por parte del destinatario.

Por otro lado, y esto es bien sabido por la comunidad de hablantes y oyentes de la cual formamos parte, no todo puede decirse. Es decir, no todo puede ser dicho, sabiendo los efectos que se producen a partir de la interpretación de sentidos hecha por el destinatario, según los diferentes y múltiples contextos de interacción.

Pensemos en esta situación de clase en la cual, el discurso del docente tiene como destinatario a un grupo de alumnos. Suele suceder, y lo hemos observado en varias oportunidades, que algunos maestros, eligen no señalar explícitamente los errores cometidos por los chicos. Así, acuden a formulaciones discursivas del tipo: *"Revisá de nuevo lo que hiciste"*, *"Prestá atención ahí"* (señalando el cuaderno), *"Falta algo, fijate bien"*. Todos estos enunciados encierran un juicio de valor de sentido negativo. Explícitamente sería: *"Esta mal lo que hiciste"*. Sin embargo, sin decir literalmente esto, el alumno puede llegar a interpretar que se equivocó. Uno de los usos posibles de *estos juicios de valor implícitos* formulados por el docente, puede ser: evitar el desaliento de los alumnos frente al error señalado.

Ahora bien, este ejemplo, nos permite introducir algunas explicaciones generales del campo de la lingüística sobre los enunciados explícitos e implícitos. Más precisamente, el **sentido implícito** destaca la distancia que existe entre lo *dicho* y lo *comunicado* por el hablante. En efecto, el implícito se define en función de su relación con el **sentido explícito** o **literal**; es decir, es necesario haber interpretado éste último para que el sentido implícito sea posible de inferir. Evidentemente, esta relación de dependencia no es reversible (O. Ducrot, 1972). A su vez, todo contenido implícito exige un *mayor* trabajo interpretativo de parte del interlocutor. En suma, el sentido implícito pone en evidencia el hecho de que uno comunica más de lo que dice a través de toda una serie compleja de signos verbales, para-verbales (como las modulaciones de la voz) y no-verbales (como por ejemplo, los gestos, las posturas del cuerpo, etc) que los interactuantes intercambian en sus producciones discursivas.

Detengámonos ahora en estos enunciados discursivos que encierran juicios de valor. Fueron extraídos de una breve secuencia de interacción entre una docente y su grupo de alumnos en un segundo grado:

"¿Quién puede venir a ayudar a Camila que está en el frente hace un buen rato?" (La alumna fue llamada al frente por la maestra para resolver unas cuentas en el pizarrón y no logra hacerlas correctamente)

"Camila, fijate cómo está escrito en el pizarrón" (mientras que la maestra se acerca al banco de la nena para ver su cuaderno)

"¿Qué dije yo de estar caminando por el aula cuando hay tarea que hacer, Camila?" (La alumna está parada conversando con una compañera)

"Camila, ¿Dónde está tu tarea terminada?" (La maestra pasa por su banco para ver su cuaderno)

Con estos simples, frecuentes y acotados comentarios de la maestra sobre Camila podemos darnos cuenta que *"algo no va bien"* para esa alumna en relación con sus aprendizajes académicos y sociales. En realidad, no hay nada dicho explícitamente desde la palabra de la maestra. Literalmente, no enuncia ningún juicio de valor explícito, del tipo: *"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 correcto y estimado para terminar la tarea"*.

Empecemos a tomar conciencia de todo lo que comunicamos, más allá de lo que decimos, construyendo sentidos evaluativos implícitos que el alumno recibe e interpreta, produciendo efectos sobre su lugar simbólico dentro de la clase. Uno de esos efectos es la construcción de categorías que se convierten en "etiquetas" difíciles de revertir para el alumno.

5. Preguntas para abrir el diálogo...

Querer interrogar el propio discurso docente a través de los juicios de valor que formula, no es una tarea sencilla. Exige tiempo, tolerancia con uno mismo, pero a su vez, mucha capacidad crítica. Exige, entre otras cosas, la habilidad de *"verse diciendo esto"* y el interés por cuestionar la trama socio-afectiva que se construye con cada uno de los alumnos. Exige también, un sano disconformismo (que no es la queja inocua), una necesaria humildad...

Al hacer visible la presencia de los juicios de valor explícitos e implícitos en el discurso del maestro, ponemos en relieve su responsabilidad y su compromiso ético frente a la tarea compleja de marcar trayectoria y delinear futuro en los chicos. Esta afirmación, retomada de los párrafos precedentes, interpela al maestro desde su propio hacer cotidiano y su propia capacidad de poner en pregunta sus intenciones y sus efectos sobre los juicios de valor que enuncia. 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?"*, *"¿Cómo es el registro de mi cuerpo o de mis desplazamientos en relación con la expresión de los juicios de valor que enuncio?"*

Estas preguntas apuntan a un minucioso, pero nada sencillo ejercicio: "descubrirse" en la multiplicidad y diversidad de juicios de valor informales que uno expresa sobre los alumnos desde lo verbal y lo gestual.

Quizás reconociéndonos en nuestras palabras, en sus usos, sus intenciones y sus efectos, en sus sentidos implícitos y explícitos, nos demos cuenta que hay mucho por hacer y mejorar en la tarea de enseñar y que depende, en gran parte de nosotros, el acompañar a los chicos en ese pararse en el mundo y hacerse un lugar en él.

Bibliografía.

- Austin, J.L.** (1971) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona.
- Beillerot, J.** (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan. Paris.
- Coll, C. y otros.** (1992) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Alianza Editorial. México.
- Dictionnaire Historique de la Langue Francaise. Le Robert.** (1998) Ed. Dictionnaires Le Robert. Paris.
- Ducrot, O.** (1972). *Dire et ne pas dire*. Ed. Hermann. Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1990) *Les interactions verbales*. Ed. A. Colin. Paris.
- Mancovsky, V.** (2000) "Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos que recubren la interacción pedagógica". En: Ferry, G. y otros : Reflexión ética en educación y formación. Novedades Educativas. Facultad de F y L. UBA.
- Mancovsky, V.** (2004) "La desnaturalización de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro". En: Revista del IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Año XII. N° 22. Junio de
- Perrenoud, P.** (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Ed. P. Lang. Berne.