

La "des-naturalización" de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro

POR VIVIANA
MANCOVSKY*



* Doctora en Ciencias de la Educación por l'Université Paris X (Nanterre) y por la Universidad de Buenos Aires. Capacitadora del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria). Secretaría de Educación. GCBA.

RESUMEN:

EL SIGUIENTE ARTÍCULO PROPONE UN ESTUDIO DE ELUCIDACIÓN TEÓRICA SOBRE LA NOCIÓN DE JUICIO DE VALOR CON EL FIN DE "OPERACIONALIZAR" DICHO TÉRMINO Y TRANSFERIRLO AL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES DE LA CLASE. LUEGO, REALIZA UN ANÁLISIS DE DISCURSO Y DE CONTENIDO DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASE PARA DESCRIBIR "CÓMO APARECEN" Y "CÓMO CIRCULAN" LOS JUICIOS DE VALOR EN LA SECUENCIA DISCURSIVA DEL DOCENTE. POR ÚLTIMO, APUNTA A REFLEXIONAR SOBRE LA PRESENCIA "NATURAL" DE LOS ENUNCIADOS EVALUATIVOS EN EL DISCURSO DEL MAESTRO FORMULANDO ALGUNAS PREGUNTAS TENDIENTES A LA "DES-NATURALIZACIÓN" DE DICHA PRESENCIA.

• • •

PALABRAS CLAVES: JUICIO DE VALOR - SENTIDO EVALUATIVO IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO - HIPÓTESIS DEL CONTINUO

- DES-NATURALIZACIÓN • **KEY WORDS:** JUDGEMENT OF VALUE - CLASSROOM INTERACTIONS - "DISNATURALIZATION" OF EVALUATIVE SENTENCES.

• • •

ABSTRACT:

THIS ARTICLE PROPOSE AN STUDY OF THEORETICAL CLARIFICATION ABOUT THE NOTION OF "JUDGEMENT OF VALUE", IN ORDER TO BECOME OPERATIVE THIS TERM AND BE TRANSFERABLE TO THE STUDY OF CLASSROOM INTERACTIONS. LATER, IT MAKES A DISCURSIVE ANALYSIS AND CONTENT ANALYSIS OF REGISTRY OF SCHOOLCLASSES OBSERVATIONS, TO DESCRIBE HOW THE JUDGEMENT OF VALUE "APPEAR" AND "PASS AROUND" INTO THE DISCURSIVE SEQUENCE OF THE TEACHER. FINALLY, THIS PAPER FOCUSES ON THINKING ABOUT THE "NATURAL" PRESENCE OF EVALUATIVE SENTENCES INTO THE TEACHER'S DISCURSE BY MAKING SOME QUESTIONS THAT TEND TO THE "DISNATURALIZATION" OF SUCH PRESENCE.

Todas las nociones nacen a partir de otras que le dan vida, entramando relaciones semánticas a modo de árboles genealógicos. Construyen así su identidad, oponiéndose y diferenciándose de otras con significado parecido, similar...

Todas tienen su historia, más o menos digna... Algunas, llevan una vida célebre de la mano de un visionario que las crea. Otras, son las hijas no-legítimas, "los ad-hoc" que se agregan a las redes conceptuales ya construidas, y que traducen la impotencia del saber de los hombres, frente a la compleja realidad que, obstinadamente, se proponen desentrañar.

Historias de alianzas, de enfrentamientos y de rupturas donde los "constructores de teoría" ponen de moda una noción o la condenan a vivir en el exilio, lejos del vocabulario hegemónico de la época...



En alguna parte, esas nociones desterradas permanecen en el olvido hasta que alguien viene a desempolvarlas y las redescubre. Así, ese artesano de saberes, las recupera y vuelve a empezar... siguiendo los trazos del tiempo.¹

Entre tanto, las nociones son esas herramientas simples y a la vez, intrincadas que nos permiten "nombrar" nuestras percepciones y construir la realidad en la cual actuamos, pensamos y sentimos, realidad que siempre estamos intentando comprender.

¿Cómo comenzar entonces, un análisis sobre los juicios de valor, noción de larga historia, estudiada por ilustres pensadores y filósofos y ligada a otras nociones, también de difícil entramado, como juicio y valor?

¿Cómo "operacionalizar" esta noción nacida del campo de la filosofía para que ilumine específicamente el estudio del discurso del docente, encuadrado dentro de una investigación pedagógica?

Este artículo tiene como finalidad "des-naturalizar" la presencia de los juicios de valor en la producción discursiva del maestro. Para tal fin, se proponen dos instancias de reflexión: por un lado, encuadrar teóricamente el estudio de la noción de juicio de valor hacia la operacionalización de este término y por otro, fundamentar, a partir del análisis empírico, el supuesto de la presencia "natural" de los enunciados evaluativos en el discurso del docente.²

En un primer momento, presentaremos una indagación teórica sobre la noción de juicio de valor que tendrá como punto de partida la delimitación del término a partir de su uso corriente en la interacción de los sujetos. Luego, buscaremos los orígenes etimológicos y los usos históricos de sus "términos componentes", es decir: "juicio" y "valor". Finalmente, apuntaremos a integrar algunos de los aspectos teóricos relevados con el fin de crear una "noción operatoria" de juicio de valor. Más específicamente, 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).

Una vez "operacionalizada" la noción, estaremos en condiciones de plantear la segunda instancia de reflexión, de alcance empírico: describir *cómo se constituyen* y *cómo circulan* los juicios de valor expresados "naturalmente" por el docente en los intercambios con los alumnos. Para tal fin, introduciremos algunas precisiones metodológicas en torno a las categorías utilizadas para identificar enunciados evaluativos y así, enumerar los lugares posibles de inscripción de un juicio de valor en la producción discursiva.

Esta segunda etapa se basa específicamente en la aplicación del análisis del discurso y de contenido en los datos recogidos de las observaciones de clase realizadas. Es decir, a partir de estos dos tipos de análisis y de las categorías metodológicas propuestas, hemos intentado *describir* la presencia de los juicios de valor en los enunciados que el docente formula a los alumnos en la interacción de la clase.

Antes de abordar estas dos instancias, presentaremos de manera introductoria, la investigación que sirve de encuadre a este trabajo específico.

Finalmente, esbozaremos nuestras conclusiones a modo de preguntas que darán cuenta de nuestra intención principal centrada en la "des-naturalización" de la presencia de los juicios en el discurso del maestro. Asimismo, retomaremos algunas de las ideas centrales que se plantearon en las conclusiones de la investigación realizada.

1. PRESENTACION DE LA INVESTIGACION

La problemática de esta investigación plantea como centro de interés a un tipo de evaluación que va más allá de las prácticas reconocidas de control en el aula. Más precisamente, considerando la vida cotidiana de la clase y acercándose a las interacciones maestro-alumnos, se observa que la evaluación desborda el momento formal e instituido de control de saberes. Es decir, aparecen expresiones difusas, más o menos perceptibles, en el discurso del docente que encierran evaluaciones sobre la manera de ser y de hacer de los alumnos, a lo largo de dichos intercambios.

Siguiendo las distinciones teóricas propuestas por P. Perrenoud (1984) entre evaluación formal e informal, se precisó como *objeto de estudio* de esta investigación a *las manifestaciones de la evaluación informal que se despliegan en las interacciones cotidianas entre el docente y los alumnos*. Particularmente, se ha analizado *cómo* el juicio de valor en tanto que elemento constitutivo que define la evaluación, se expresa en el discurso del docente en las interacciones de clase.

Asimismo, *las finalidades* de dicho trabajo apuntan a: *describir, comprender e interpretar el sentido evaluativo que se construye en el seno de las interacciones entre docente y alumnos*.

Desde un punto de vista teórico, *la sociología de la evaluación escolar* de P. Perrenoud y *la sociología de la vida cotidiana* de E. Goffman, centrada en la interacción social, constituyen los fundamentos de base de esta investigación.

Desde un punto de vista metodológico, se inscribe dentro de un *enfoque clínico en sentido amplio*. Este exige un posicionamiento epistemológico y metodológico particular asociando: la subjetividad del investigador implicado en un contexto socio-histórico dado, el objeto de estudio propuesto en función de motivaciones más o menos conscientes y los saberes ya construidos sobre ese objeto. Es decir, dicho posicionamiento impli-

ca un modo particular de vincular el sujeto de investigación con el objeto que sobrepasa una lectura clínica psicoanalítica de dicha relación.

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

Con respecto a las *técnicas de recolección de datos* utilizadas, se implementaron *observaciones de clases*, con un observador interno que registró la situación observada en un protocolo de tres columnas. En el mismo se intentó distinguir los hechos descriptos, las impresiones subjetivas y las hipótesis de análisis. La observación se realizó con grabador y con dos observadores en todos los casos. Los protocolos individuales de cada observador fueron completados entre sí y con el registro del grabador proponiendo una triangulación de datos. A su vez, estos datos recogidos por medio de la observación se complementaron con dos *entrevistas semidirectivas* tomadas a cada uno de los docentes observados.

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

Con respecto al *análisis de los datos*, se han utilizado las técnicas del *análisis del discurso* y de *contenido* con el fin de comprender el *sentido evaluativo* que se construye en la interacción de la clase. Esta etapa de análisis condujo finalmente a la construcción de *categorías de juicio de valor* en función de diferentes criterios propuestos. Todo esto nos permitió crear un *modelo comprensivo del episodio evaluativo de interacción*.

2. EL ESTUDIO TEORICO DE LA NOCIÓN DE JUICIO DE VALOR

2.1 El uso corriente del término en cuestión:

Partiendo de un primer análisis sobre los usos familiares de la noción, los juicios de valor expresan aquello que queremos, que consideramos correcto o incorrecto, bien o mal, preferible o deseable acerca de un objeto o de un otro sujeto. Reflejan nuestras opiniones, nuestros gustos, nuestras afinidades o nuestros rechazos: combinación compleja y extraña de razón y sentimiento, de cognición y de afecto.

Los juicios de valor dan cuenta también, de diferentes modos de organizar, de categorizar y de actuar sobre el medio que nos rodea. Estas categorizaciones sirven a la economía y a la organización de nuestro pensamiento permitiendo conocer y así, simplificar la complejidad del entorno.

Los juicios de valor son además, apreciaciones positivas o negativas que se vinculan a una época determinada. Es decir, son portadores de una "manera de ver el mundo" en un contexto socio-histórico dado.

Los juicios de valor aparecen también, en el seno de los intercambios entre sujetos a modo de opiniones, puntos de vista, críticas, comparaciones con el otro, comentarios alentadores o desestimables. Dichos enunciados apreciativos sirven para transmitir información sobre sí mismo (la manera de ser, de pensar, de comunicar o de actuar) y sobre el otro. Más específicamente, los sujetos se relacionan entre sí, a partir de los juicios que formulan sobre el decir o el hacer del otro en el curso de las interacciones. Cada uno "habla" a través de los juicios que enuncia. Al mismo tiempo, estos juicios "hablan" de ese sujeto emisor, mostrándolo y develándolo. Esta última idea nos conduce a la problemática de las intenciones y los efectos de los juicios de valor formulados a partir de los intercambios discursivos entre sujetos.

Ahora bien, al intentar precisar el sentido inmediato de la noción de "juicio de valor", a partir de las diferentes fuentes consultadas, nos damos cuenta que este término no tiene una acepción que contemple su uso corriente. Por el contrario, es abordada por diferentes disciplinas de las ciencias sociales, partiendo de una primera y vasta definición filosófica.³ En ella, la noción de "juicio de valor" se distingue de la de "juicio objetivo". Este último se apoya en los hechos para ser confrontado a la realidad. Dicha realidad puede ser considerada como independiente del sujeto que juzga o puede ser construida a partir de esos juicios. Según una definición filosófica general, el "juicio de valor" se opone al anterior y enuncia: "(...) aquello que las cosas valen a los ojos de una consciencia, ya sea desde el punto de vista de su validez lógica, sea desde el propio gusto o desde la moral" (L-M. Mourfaux, 1980)

Por otra parte, es interesante remarcar que, una acepción que rescata el sentido corriente del término "juicio", aparece ligado al significado de "juicio de valor" dando cuenta de una asociación semántica. En efecto, los diccionarios consultados señalan que el juicio: "es una opinión expresada sobre algo o alguien" (*Le Grand Robert de la Langue Française*). Más precisamente, el uso corriente del término designa: "una apreciación (aprobación o condena) no jurídica, muchas veces atenuada a partir de una opinión" (*Diccionario Enciclopédico Salvat*). Según estas definiciones, juzgar es "apreciar y dar una opinión".

Sin embargo, creemos que hay otros aspectos que aparecen en la acepción usual del término "juicio" que nos invitan a profundizar esta asociación semántica. Así, avanzamos sobre la posibilidad de comprender "el juicio" a partir de la formulación de una apreciación o de una opinión.

Para indagar en detalle estas características del uso corriente del término "juicio", abordaremos el origen etimológico y las acepciones históricas de esta noción.

2.2 Algunas precisiones etimológicas e históricas sobre el término "juicio"

Dado que el sentido primero y etimológico del término nos conduce al campo de la práctica jurídica, acudiremos a la disciplina del derecho para precisar algunas reflexiones.

En primer término, señalamos que el origen etimológico de la palabra "juicio" proviene del latín, *judicium* que significa facultad de juzgar y *judicare*: decir el derecho, hacer acto de juez, de aquel que indica o dice el derecho. Es interesante descubrir que precisamente, la palabra "juez" significa: "...aquel que muestra el derecho por medio de un acto de habla; está compuesto de *jus* <derecho> (sentido jurídico) y de *dicere* <mostrar verbalmente, decir> (*Le Robert. Dictionnaire Historique de la Langue Française*).

Más allá de los matices conceptuales y de los cambios en el uso del término a lo largo de la historia, constatamos que las raíces etimológicas de "juicio" testimonian de la presencia de alguien que toma la palabra, dice, enuncia... Nos parece importante señalar esta relación entre el derecho y el acto de habla, el decir.

Luego, el análisis histórico del término nos permite discernir dos usos, según la práctica jurídica: el juicio como proceso o acto y el juicio como producto o resultado de ese acto. De este modo, G. Cornu en su *Vocabulaire Juridique* sostiene que el término comprende: "La acción de juzgar, más precisamente de examinar un asunto, en vistas de darle una solución, en general después de una instrucción y de debates y el resultado de esa acción, la decisión tomada; designando en este sentido genérico, toda decisión de justicia emanando de un juez" (G. Cornu, 1992)

A partir de esta definición, el primer sentido jurídico del término puede ser caracterizado en función del contexto institucional del proceso de juzgar. En esta primera acepción, el juicio es enfocado como un proceso jurídico-institucional, organizado según las reglas enunciadas en los distintos códigos del derecho, las instituciones jurídicas específicas y el contexto socio-histórico determinado. El segundo significado hace referencia, por su parte, a la toma de decisión del juez que delibera a partir de argumentos y de pruebas dadas por las partes concertadas. En efecto, el juez formula su decisión como resolución del litigio a partir de un juicio de valor fundado en "el valor de la justicia".

A partir del análisis terminológico realizado, fundado en la etimología de la noción y en las generalidades del derecho, señalamos dos ejes de reflexión que nos permiten extraer algunas ideas pertinentes para avanzar en el estudio de los juicios de valor en la práctica pedagógica.

En primer lugar, el juicio encierra en sí mismo el hecho de ser enunciado. Esta afirmación nos sitúa frente a un sujeto que se posiciona a partir de la toma de la palabra. Dicho de otro modo, destacamos la presencia de un sujeto y del lenguaje en la constitución del juicio. Es la subjetividad que aparece como constitutiva de un juicio y es el lenguaje que permite su expresión.

En segundo lugar, retomamos las acepciones de juicio

que encierran el acto de juzgar y el resultado de éste: el juicio en tanto proceso y producto.

Más allá de considerar al juicio como una decisión o sentencia que constituye el punto final donde el sujeto se expresa, retomamos el sentido del juicio como proceso.

En principio, pensamos en el juicio en tanto que proceso dinámico que se desarrolla a lo largo de las interacciones entre sujetos adoptando diferentes matices y modalidades de expresión más o menos voluntarias o conscientes. Así, el juicio en tanto que proceso asume una presencia permanente en los intercambios entre sujetos.

Luego, el juicio en tanto que proceso, nos lleva a pensar en un sujeto que se expresa en interacción con el otro, intercambiando imágenes de sí mismo; es decir, una subjetividad que se construye en permanencia a lo largo de su historia singular.

En fin, el juicio en tanto que proceso jurídico nos confronta a un contexto socio-institucional con reglas precisas, roles y funciones específicas, códigos y procedimientos determinados. Esta última reflexión nos permite "ubicar en contexto" el acto de juzgar y transferirlo, tal como aparece, en la institución escolar. Así, identificamos una categoría de comportamientos verbales y no verbales del docente que conciernen al juicio. Dicho de otro modo, estamos interesados en las manifestaciones de juicio que aparecen en el corazón de una situación institucional, socialmente reconocida y determinada como es, la interacción docente-alumnos.

2.3 Las acepciones actuales de la noción de "valor":

Detengámonos ahora en el análisis de la noción de "valor" para luego integrarlo a las reflexiones ya elucidadas sobre el "juicio".

En principio, es necesario hacer una distinción importante: cuando utilizamos el término de "juicio de valor", lo usamos corrientemente con un sentido positivo o negativo. En cambio, el término mismo de "valor" se lo emplea en un sentido siempre positivo. Algunas expresiones corrientes que pueden ejemplificar esta distinción son: "poner en valor", "dar valor", "valorar".

Con el fin de abordar el estudio de esta noción, hemos consultado diferentes fuentes bibliográficas y hemos sido confrontados a un gran número de teorías, nacidas de disciplinas diferentes, tales como: la economía, la estética, la ética, la filosofía, la sociología, las matemáticas, etc. Es por eso que este trabajo de elucidación terminológica nos exige una actitud de indagación prudente.

Desde sus orígenes, la palabra "valor" da cuenta de un doble aspecto semántico: por un lado, hace referencia a una persona estimada por su mérito o por sus cualidades como son la valentía o el coraje y por el otro, se emplea para designar "... la cualidad, el interés por una cosa". (*Le Robert. Dictionnaire Historique de la Langue Française*). La primera acepción ha caído en desuso y suele ser retomada en el campo literario. En cambio, el

segundo significado aparecido a partir del siglo XIII, se emplea especialmente para referirse al "... carácter mensurable de un bien en tanto que es susceptible de ser intercambiado. El valor corresponde a <lo equivalente a>, refiriéndose a una medida" (*Le Robert. Dictionnaire Historique de la Langue Française*). Este sentido económico pone en evidencia el carácter mensurable de un objeto. Por último, a partir del siglo XIX, aparece una tercera acepción designando: "aquello que el juicio estima como verdadero, bello o bien acordando más o menos con el juicio de una época". Este significado es fundamental en el campo de la sociología y está vinculado al concepto de "norma". Es decir, destaca el carácter social que puede adoptar un valor para un grupo de sujetos, en un momento determinado.

Después de este recorrido histórico general de la noción, nos interesa analizar los usos actuales del término a partir de una "síntesis filosófica" realizada por Jean-Claude Forquin (1994) en el *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*.

En primer lugar, la acepción más general designa "la cualidad de alguien o de algo en tanto que es objeto de una apreciación". Ahora bien, como ya lo señalamos, este uso encierra un sentido positivo. Sin embargo, esta misma acepción puede referirse a la idea de grados: uno pasa entonces, de la idea de <estima> a la idea de <estimación> (cualitativa o cuantitativa). Otro uso del término "valor" en tanto que cualidad concierne a la calificación que señala el punto de vista o el criterio en función del cual se efectúa la estimación. En síntesis, el valor en tanto que cualidad que se posee ("tener un valor") puede encerrar: el sentido de una apreciación positiva, el de una estimación o el de una calificación basada en un criterio de referencia.

En segundo lugar, el término "valor" no designa más por extensión "... la cualidad de una persona o de una cosa en tanto que es objeto de una apreciación, sino esa persona o esa cosa, en sí mismas". Esto correspondería a una versión "sustancial" del término que se utiliza más fácilmente para las cosas abstractas que para las realidades individuales. Dicha versión implica el hecho de "constituirse en valor" o más específicamente, de "ser un valor".

Finalmente, el valor puede ser visto como un principio de acción haciendo referencia a: "... una suerte de <absoluto ideal>, <un canon>, un criterio último de apreciación o de justificación". (*Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*).

En consecuencia, a partir de la enumeración de los usos actuales del término, conservamos el sentido de "valor" en tanto que apreciación positiva (o expresión de una cualidad deseada) y en tanto que estimación que determina grados posibles en vistas de alcanzar esa cualidad.

2.4 La noción "operacional" de juicio de valor:

A partir de este trabajo de indagación teórica, estamos en condiciones de "transferir" algunas de las ideas estudiadas al terreno de las prácticas pedagógicas. Para

ello, enunciaremos ciertos *principios* que van a orientar el proceso de operacionalización de la noción de "juicio de valor". Ellos son:

1. El lugar del sujeto en la formulación de un juicio: Este principio nos permite pensar en la "presencia" de un sujeto, un docente, en todo acto de evaluación, a lo largo de las interacciones con otros sujetos, los alumnos. Dicho de otro modo, la subjetividad funciona como la materia prima en la constitución de los juicios de valor. De esta manera, la evaluación se define por su naturaleza esencialmente subjetiva, constituyéndose a partir de un enunciado que encierra un juicio de valor.

2. El lenguaje como medio que transmite los juicios de valor de un sujeto: Esta afirmación pone en relieve la mediación lingüística que permite la formulación de los juicios. Estos se subordinan a la vez, a la estructura normativa del lenguaje verbal y no-verbal. Este lugar esencial dado al lenguaje nos sirve por otra parte, de fundamento para llevar a cabo el estudio del discurso en la interacción de clase.

3. La noción de valor en tanto que cualidad y estimación: Esta afirmación encierra la conformación de grados en vistas a alcanzar un valor determinado, puesto como ideal, en función del cual, los sujetos, en nuestro caso, los alumnos, son comparados.

En fin, apoyados en estos principios, llegamos a elaborar una definición operacional de la noción de "juicio de valor" para analizar la interacción docente-alumnos en el contexto de la clase. Esta designa: **una expresión verbal o no verbal formulada por un sujeto que estima la cualidad de un objeto o de un sujeto.**

3. LA PRESENCIA "NATURAL" DE LOS JUICIOS DE VALOR EN EL DISCURSO DEL DOCENTE

Una vez construida la noción operacional de juicio de valor, nos proponemos estudiar *cómo se constituyen y cómo aparecen* los enunciados evaluativos en el curso de la interacción entre docente y alumnos. Nuestro objetivo es doble: por un lado, queremos identificar los lugares posibles de inscripción donde se conforman los juicios de valor y por otro, apuntamos a describir cómo circulan a lo largo de los intercambios discursivos. Con el fin de alcanzar estos dos propósitos, proponemos llevar a cabo una doble mirada: una *focalizada*, intentando describir aquello que es específico y constitutivo de los juicios de valor, esos "lugares naturales" donde pueden manifestarse y la otra, *panorámica*, queriendo analizar dichas manifestaciones en la temporalidad de la interacción.

Además, necesitamos construir algunas categorías metodológicas que nos permitan organizar y ordenar la complejidad y la diversidad de los enunciados analizados.

Teniendo en cuenta el contenido discursivo, distinguimos la categoría de *contenido académico*, concerniente a los aprendizajes cognitivos y a la manera por la cual se presenta un contenido disciplinar y la categoría

de *contenido social*, referida a las normas, los "deberes y derechos" de la vida participativa de la clase (Perrenoud, P. 1993).

Por otro lado, teniendo en cuenta el modo en que el juicio de valor se inscribe lingüísticamente en el enunciado, éste puede ser *explícito* o *implícito*.

Finalmente, diferenciamos los juicios en tanto que apreciaciones de *sentido positivo* o de *sentido negativo*.

Metodológicamente esta doble mirada se apoya, como ya lo mencionamos, en las técnicas del análisis del discurso y de contenido aplicadas al conjunto de los datos recogidos por medio de las observaciones de clase realizadas.

3.1 Las categorías metodológicas de lo implícito y lo explícito tendientes a identificar los enunciados evaluativos:

Observemos estos ejemplos cotidianos del discurso de los maestros para introducir la diferenciación entre el sentido explícito y el implícito en un enunciado:

1. "¡Muy bien, trabajaste bien!"
2. "¡Muy bien, adivinaste!"
3. "¡Muy bien, ahora sí pudiste!"

En principio, todos estos enunciados dan cuenta de un mismo sentido explícito ya que expresan una apreciación positiva en la cual, el docente, "felicitó" al alumno evaluado.

Sin embargo, podemos señalar matices de sentido analizando la construcción lingüística de esos enunciados. En efecto, la elección de los verbos "trabajar", "adivinar" y "poder" encierra sentidos diferentes a ser inferidos por el destinatario. Dichas diferencias ilustran la presencia de lo implícito. Más específicamente, el sentido implícito da cuenta de la distancia que existe entre lo dicho y lo comunicado por el locutor. Se define en función de su relación con el sentido explícito o literal, es decir, es necesario haber interpretado este 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 plus de trabajo interpretativo de parte del interlocutor. En suma, el 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, etc) que los sujetos intercambian en sus producciones discursivas.

3.2 ¿Cómo se constituyen los juicios de valor en el discurso?

Nuestra descripción indaga sobre el lenguaje oral del maestro e incluye igualmente, los comportamientos que regulan la interacción y las acciones intencionales que pueden transmitir un juicio de valor sobre el alumno.

A modo de un inventario, nos proponemos enumerar los lugares posibles de inscripción a partir de los cuales, una apreciación positiva o negativa, puede alojarse en un enunciado formulado por el maestro.

3.2.1 Los actos interactivos:

A lo largo de las interacciones, existen mecanismos diversos que regulan el funcionamiento interlocutivo del lenguaje oral. Llamamos "actos interactivos" a los micro-comportamientos que los sujetos realizan para llevar a cabo la mecánica de sus intercambios conversacionales. Ellos constituyen "los modos de actuar" de los interlocutores a fin de iniciar, sostener y dar por finalizado una interacción verbal. Dicho de otro modo, estos actos dan cuenta de "lo que los sujetos hacen, mientras hablan" para llevar adelante una interacción. Más específicamente, ellos se despliegan en la secuencia discursiva y permiten observar: cómo se toma la palabra, la frecuencia, las interrupciones realizadas por un interlocutor, el tiempo de palabra tomado, etc. Esta descripción da una información valiosa sobre la gestión de los turnos de habla y más específicamente, sobre las posiciones que adoptan los interlocutores y el grado de control que disponen durante el intercambio conversacional. Sin embargo, es necesario precisar que dichos comportamientos dependen del status y de las intenciones de los sujetos y del tipo de relación social establecida entre ellos.

Particularmente, en el contexto de la clase escolar, los actos interactivos comprenden la puesta en marcha de un proyecto didáctico en función de un contenido a enseñar y hacen referencia a la gestión de la vida social del grupo de alumnos. Frente a la complejidad y a la simultaneidad de eventos de la clase, el docente debe tomar micro-decisiones para actuar "al segundo" (P. Perrenoud, 1994).

De este modo, los actos interactivos pueden encerrar juicios de valor más o menos intencionales formulados por el maestro durante la organización de los turnos de habla y durante la "vitalidad" que caracteriza a las interacciones con los alumnos.

Procederemos ahora a la enumeración de algunos "micro-comportamientos" que pueden encerrar un sentido evaluativo en el contexto de la interacción de la clase, a partir de la sucesión discursiva de enunciados, apoyados en los signos verbales y no-verbales. Algunos de los actos interactivos que realiza el docente son: seleccionar un alumno para responder en función del tipo de pregunta realizada, omitir la evaluación de la respuesta pedida a un alumno, retomar la respuesta dada y repetirla, completar dicha respuesta con más datos o más información, retomar la respuesta dada y ponerla en pregunta, pedir un justificativo de la respuesta en el caso en que sea considerada incompleta, interrumpir la respuesta que da el alumno, etc.

Todos esos actos son comportamientos puntuales que pueden convertirse en un punto de inscripción donde un juicio de valor puede conformarse.

3.2.2 Las formulaciones lingüísticas:

En este rubro, incluimos algunas unidades lingüísticas que nos pueden ayudar a identificar los lugares de constitución de un juicio de valor. Dichas unidades pueden clasificarse en:

Algunos conectores discursivos: Establecen relaciones de argumentación entre diferentes proposiciones o enunciados formulados por los sujetos. Más precisamente, en un proceso argumentativo, podemos señalar enunciados confrontados a otros, causales o consecutivos de aquello que se acaba de decir. En este sentido, la línea argumentativa seguida por el locutor está marcada por el uso de diferentes conectores que pueden "alojar" un sentido evaluativo. Ellos argumentan a partir de la aprobación o de la desaprobación de un enunciado particular en una secuencia discursiva:

Por ejemplo: Una maestra le dice a una alumna al leer su producción escrita: "*Explicá un poco más tus ideas porque no se entiende bien!*". El conector causal *porque* es utilizado en este caso para argumentar un enunciado imperativo que encierra a su vez un sentido evaluativo implícito: "esto que escribiste no está claro".

Algunos adverbios: Ellos pueden encerrar un sentido evaluativo en la conformación de enunciados que expresan un juicio de valor positivo o negativo de la parte del docente. Por ejemplo, *los adverbios de tiempo* (aún, por ahora, siempre, nunca, todavía), *los adverbios de modo* (bien, mal, mejor, peor) que aparecen tan frecuentemente en las apreciaciones explícitas de los docentes, *los adverbios de cantidad* (más, menos, poco, mucho, todo).

Analicemos estos enunciados: "*Escribí un poco más, tenés tiempo*" o "*Todo lo que me dijiste está bien pero todavía no escribiste nada de eso*". Ambos ejemplos dan cuenta del uso de adverbios con un sentido evaluativo implícito negativo que da cuenta de tareas o trabajos incompletos.

Los subjetivemas: "Son unidades lexicales que el locutor utiliza dejando trazos de subjetividad implicada en los enunciados que formula". (C. Kerbrat-Orecchioni, 1980). Esta categoría abarca sustantivos, verbos y adjetivos.

Con respecto a *los verbos*, algunos pueden ser ocasional o intrínsecamente evaluativos. Por ejemplo, "*Vamos a retomar esto que dice Matías*" o "*No entiendo lo que escribiste, tenés que volver a hacerlo*" dan cuenta de enunciados implícitos cuyos verbos contienen un sentido evaluativo ocasional. En cambio, "*No me gusta que digan malas palabras en clase!*" o "*Me encantan tus dibujos!*" son verbos intrínsecos que encierran una apreciación explícita.

En cuanto a *los adjetivos*, ellos pueden ser evaluativos axiológicos o no-axiológicos y así conformar un enunciado permitiendo la construcción de un sentido evaluativo.

Por ejemplo, la maestra le dice a un alumno: "*¡No seas vago, Marcos!*" para expresar una apreciación negativa sobre ese niño. Ahora bien, la manera de formular este enunciado es interesante ya que la maestra utiliza una negación para expresar lo que ella supone. Además, utiliza el verbo en subjuntivo para acompañar el adjetivo evaluativo no axiológico elegido. Todo esto construye un enunciado que encierra un juicio de valor negativo sobre el alumno.

Con respecto a *los sustantivos subjetivos*, ellos pueden también constituir un juicio de valor positivo o negativo. Por ejemplo, una maestra manifiesta expresiones del tipo: "*los bochos de mi clase*", "*mis amores*", "*mis genios*", "*son unos charlatanes terribles*", de una manera permanente para llamar a todo el grupo de alumnos. Evidentemente, esta manera de "nombrarlos", encierra apreciaciones colectivas sobre los alumnos.

3.2.3 La configuración sintáctica de algunos enunciados:

Las comparaciones tienen una estructura sintáctica particular que pueden dar cuenta de la construcción de un sentido evaluativo.

El enunciado comparativo implica la presencia de dos o más términos puestos en relación y expresa semejanzas o diferencias entre éstos, configurando un juicio de valor. Dicho de otro modo, el sujeto que formula un enunciado comparativo se apoya sobre un valor tomado como referencia y utiliza "un modo sintáctico" de poner en relación los sujetos o los objetos comparados. Generalmente, este enunciado es identificado a partir del adverbio comparativo "*como*" o de grados de cuantificación tales como: "*más que*", "*menos que...*", "*el más...*". Por ejemplo, la maestra pasa por los bancos y mira los cuadernos. Se acerca a un alumno, mira su tarea y le dice: "*Sos tan charlatán como tu compañero de banco. ¡Paren de jugar!*"

En las interacciones de clase, hemos señalado una multiplicidad de enunciados comparativos formulados por el docente. A veces, suele suceder que el enunciado comparativo expresa un juicio de valor ya constituido, poniendo en relieve apreciaciones positivas o negativas a la manera de "resultados" o de "etiquetas" sobre los alumnos.

Por ejemplo: la maestra dice al conjunto de alumnos: "*¡Ustedes tienen trabajo! ¡El que no termina va a tener una mala nota! ¿Cómo tenemos que estar para hacer la historia? ¡En silencio! ¡Carolina, no te veo trabajar; Carla tampoco; Macarena, menos! Miren qué bien Matías todo lo que escribió! ¡Terminó toda una carilla y sigue...!*" Aunque en este enunciado no aparecen las unidades lexicales que señalan una comparación, la maestra expresa una evaluación comparativa entre los alumnos que trabajan a buen ritmo y los otros que, no lo hacen.

3.2.4 Los comportamientos para-verbales:

Incluyen el conjunto de signos ligados a la voz que acompañan siempre a las manifestaciones lingüísticas. Más específicamente, se trata de los matices de voz y de las vocalizaciones: el tono, el ritmo, la velocidad, la pronunciación, las pausas y el timbre de voz.

En la interacción de la clase, estos comportamientos aparecen con los enunciados verbales encerrando una gran cantidad de información que puede tener un sentido evaluativo. Por ejemplo, una maestra lee la producción escrita de una alumna y levanta su tono de voz cada

vez que encuentra faltas de ortografía en el texto. La nena la mira y le sonrío.

3.2.5 Los comportamientos no-verbales del discurso oral:

Son los signos que acompañan las manifestaciones verbales de los interlocutores y pueden transmitir un juicio de valor. Comprenden los elementos cinéticos (gestos, posturas, mímica) y la proxemia, incluyendo la manera por la cual los sujetos que interactúan, se apropian del espacio interactivo. En relación a los aspectos cinéticos, hemos identificado una enorme cantidad de gestos que acompañan, refuerzan o contradicen el habla del docente.

3.2.6 Las acciones intencionales:

Sin llegar a ser prácticas formales de evaluación, estas acciones del docente comprenden un conjunto de comportamientos verbales y no verbales específicos que pueden encerrar un sentido evaluativo, más o menos explícito, positivo o negativo. Por ejemplo, borrar algo del cuaderno de un alumno, tomar la mano de un alumno para que escriba correctamente, copiar del pizarrón una respuesta dada, corregir cuadernos, entre otras.

En conclusión, hemos tratado de construir una mirada focalizada sobre los lugares reveladores a partir de los cuales los juicios de valor pueden aparecer en los enunciados formulados por el maestro. Como lo hemos podido observar, éstos adoptan formas múltiples y diversas dando cuenta de una *presencia permanente* de los juicios de valor en el discurso del docente.

3.3. ¿Cómo aparecen los juicios de valor en la interacción de la clase?

En este apartado, nos proponemos poner "las imágenes" identificadas de los juicios de valor en movimiento... en la secuencia, el *tempo* de la interacción, a partir del discurso del docente.

A partir de una mirada panorámica a la interacción de la clase, constatamos que los juicios de valor aparecen de manera simultánea, entremezclada entre enunciados explícitos e implícitos, acompañados de múltiples gestos y posturas diversas, matizados por las variaciones de la voz, puestos en escena a partir de roles interactivos variados y acciones intencionales que los acompañan.

Más específicamente, en función de las categorías metodológicas utilizadas para el análisis, se puede afirmar que los juicios de valor "en movimiento", aparecen:

- en tanto que enunciados explícitos e implícitos entremezclados con sentido positivo y /o negativo combinando diferentes manifestaciones lingüísticas;
- en tanto que enunciados lingüísticos que encierran un sentido evaluativo y se asocian con roles interactivos que expresan igualmente juicios de valor. A veces, el decir y el hacer se contradicen;
- en tanto que sumatoria de juicios de valor en un mismo enunciado, sobre diferentes contenidos (académico y social) concernientes al alumno;
- en tanto que juicios de valor diferentes que se

interpretan en diferentes enunciados a lo largo de la secuencia discursiva;

- en tanto que órdenes, sanciones o amenazas que encierran un valor (un "deber ser" en la clase) y que conducen a inferir un sentido evaluativo sobre los aprendizajes sociales de los alumnos;

- en tanto que gestos y /o posturas (niveles de comunicación para-verbal o no verbal) aislados o acompañando un enunciado verbal (reforzando el mismo sentido o contradiciéndolo).

A partir de la descripción realizada, sostenemos que el *implícito evaluativo es permanente* en el discurso del maestro y que se expresa de múltiples maneras a partir de los enunciados explícitos. El implícito del discurso del maestro "dice" constantemente sobre la manera de ser o de hacer de los alumnos en la clase. En consecuencia, proponemos la *hipótesis del continuo del sentido evaluativo explícito-implícito* que se construye a partir de los juicios de valor formulados por el docente, según los diferentes puntos de anclaje a lo largo de la interacción. Esta hipótesis nos lleva a reflexionar sobre la *omnipresencia de lo implícito* ligado a la subjetividad del docente que juzga las maneras singulares de ser y de hacer de cada alumno. Hemos constatado que el sentido evaluativo implícito suele esconderse en los juicios explícitos produciendo efectos sobre el alumno: efectos necesarios para guiar su desarrollo cognitivo y social pero también, efectos negativos si dejan "marca".

4. ¿COMO PROCEDER A LA "DES-NATURALIZACION" DE LA PRESENCIA DE LOS JUICIOS DE VALOR EN EL DISCURSO DEL MAESTRO?

A lo largo de nuestro trabajo empírico, fundado en el análisis del discurso y de contenido, hemos comenzado a formular algunas preguntas sobre *la constitución particular* de los juicios de valor y sobre *la manera de comportarse* de los mismos. Algunas de ellas, son:

- ¿Un solo juicio de valor explícito sobre un mismo alumno produce un efecto más fuerte que varios juicios de valor implícitos?
- ¿El efecto de un juicio de valor explícito o implícito es más fuerte si está basado en la ocurrencia o en la recurrencia en el tiempo?
- ¿Un mismo juicio de valor explícito de sentido positivo que transmite a la vez, un sentido implícito negativo anula el primero?
- ¿Un juicio de valor formulado en un intercambio interindividual entre el docente y el alumno, tiene un efecto menor o mayor si, el mismo enunciado destinado al mismo alumno, es formulado en la interacción colectiva con toda la clase?

Ahora bien, no nos proponemos responder estas preguntas por diversas razones. Por un lado, las posibles respuestas variarán en función del contenido del juicio de valor, del modo en que es formulado, el momento, el contexto discursivo, la manera de ser del alumno-destinatario del juicio formulado, entre otros aspectos. Por

otro lado, si quisiéramos encontrar esas respuestas, correríamos el riesgo de proponer “explicaciones causales” de los comportamientos entre sujetos. Evidentemente, esto estaría muy lejos de la finalidad planteada a lo largo de nuestra investigación. Asimismo, no hemos planteado la “des-naturalización” de la presencia de los juicios de valor con el fin de encontrar la fórmula de un “discurso eficaz desprovisto de juicios” o con “una dosis justa y precisa” de apreciaciones. En conclusión, nos hemos propuesto llegar a la formulación de estas preguntas para conocer mejor “una realidad discursiva dada”, y así, des-naturalizar una presencia que, por el hecho de ser “natural”, no es interrogada. ➔

NOTAS

¹ Evocando la génesis de las nociones que se constituyen en objeto de estudio, esta reflexión de Jacky Beillerot nos resulta pertinente a la hora de presentar nuestro trabajo de construcción teórica: “Ninguna palabra está sola. Ninguna palabra es huérfana. Cada una tiene su linaje, su historia (y su maltrato), sus acaparadores y sus especialistas. Y nosotros estamos aquí, vinculados a todos aquellos que antes que nosotros, han gozado de un derecho de propiedad sobre esa palabra. Nunca hay que suponer que la palabra es nítida y limpia. Ella está ocupada y ha ocupado. Jamás yo podría quitarle todas sus capas para hacer de ella una palabra nueva, nueva solamente para mí (la tentación de los neologismos acecha todo pensamiento).”

Será necesario entonces, convivir con los antiguos que, con frecuencia, ocupan demasiado espacio. Convivir, es verdad, pero a la vez, encontrar un lugar bien preciso en la morada de la palabra; o si uno lo prefiere, tallarla de modo tal que se haga de ella un relieve luminoso” (J. Beillerot, 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*, París. L’Harmattan)

² Este artículo se basa en una investigación titulada: “Les manifestations de l’évaluation informelle dans l’interaction de classe. Etude descriptive et compréhensive du discours de l’enseignant”. La misma formó parte de los estudios doctorales realizados por la autora, encuadrados en un acuerdo de co-tutela entre la Universidad de París X (Nanterre) y la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de Jacky Beillerot y la co-dirección de Marta Souto.

³ Para un abordaje de la noción de juicio de valor desde la filosofía y especialmente desde la corriente de la filosofía del lenguaje, remitimos al artículo de Mancovsky V. “Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos en la interacción pedagógica”. En: Guariglia, O. Filloux, J.C y Cullen, C. *Ética y formación*, N°11: Serie Documentos de Formación de formadores. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2001.

BIBLIOGRAFÍA

- Beillerot J. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. París. L’Harmattan.
- Cornu G. (1992) *Vocabulaire Juridique*. París. PUF.
- Diccionario Enciclopédico Salvat (1979) Caracas. Ed. Orinoco.
- Ducrot O. (1972) *Dire et ne pas dire*. París. Ed. Hermann.
- Forquin J-C. (1994) *Dictionnaire Encyclopédique de l’Education et de la Formation*. París. Ed. Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980) *L’énonciation de la subjectivité dans le langage*. París. Ed. A. Colin.
- Le Grand Robert de la Langue Française* (1993) París. Ed. Les Dictionnaires Le Robert.
- Le Robert. Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1998) París. Ed. Les Dictionnaires Le Robert.
- Mourfaux L-M. (1980) *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. París. Ed. A. Colin.
- Perrenoud P. (1984) *La fabrication de l’excellence scolaire*. Genève. Droz.
- Perrenoud P. (1993) *Métier de l’élève et sens du travail scolaire*. París. ESF.
- Perrenoud P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. París. L’Harmattan.

