

LA EDUCACIÓN Y LOS MODOS DE DISCURSO DE LAS MUJERES

M^a JESÚS CALA CARRILLO *

Aunque se ha escrito mucho sobre el discurso de las mujeres, la forma de aproximarse a su estudio y los resultados obtenidos no siempre han sido compatibles. Mientras algunas autoras resaltan las características de nuestro discurso frente al de los hombres, otras consideran que ha habido una excesiva polarización y no siempre se ha tenido en cuenta las implicaciones que esto puede tener. A continuación intentaré plantear, en líneas generales, las dos formas de aproximarse a este campo de estudio a partir de las ideas de algunas mujeres que ilustran estas posturas. Posteriormente me adentraré a analizar en qué medida la experiencia escolar puede estar influyendo en nuestros modos de discurso.

EL DISCURSO DE LAS MUJERES

Aunque ya se habían realizado con anterioridad estudios sobre género y discurso, no es hasta los 70 cuando se empiezan a llevar a cabo de forma sistemática. Uno de los primeros trabajos dentro de este área desarrollada desde la sociolingüística y que más repercusión ha tenido, ha sido la obra de Robin Lakoff (1975) *Language and Woman's Place*. A partir de un análisis introspectivo de su propio lenguaje y de algunos ejemplos tomados de los medios de comunicación, Lakoff llegó a la conclusión de que el lenguaje de hombres y mujeres difería en cuanto al léxico, la sintaxis y la pragmática. Uno de los datos apuntados por esta autora y que más reflexiones y trabajos ha suscitado tiene que ver con una regla sintáctica. Lakoff defendía que las mujeres usan, con más frecuencia que los hombres, las *question-tag* que se encuentra en inglés en una "posición intermedia entre una afirmación, y una interrogativa cuya respuesta sea sí/no". De este tipo de construcciones afirmaba que podía dar la impresión de que la persona que la usa no está segura de sí misma y que por eso busca la confirmación de lo que dice.

De acuerdo con esta autora, otro rasgo característico de las mujeres, y que se encuentra en parte ligado al anterior, es un patrón peculiar de entonación que da la sensación de que la hablante busca confirmación aun cuando es ella la que está aportando la información. Es decir, utiliza un tono interrogativo cuando lo que se espera es una afirmación. Como ejemplo señala una respuesta de una mujer a la pregunta "¿Cuándo estará preparada la cena?" como la de "Oh, ¿hacia las seis?"

* Profesora del Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla

Lakoff defendía que todas estas características constituían un *estilo* de habla que tenía un efecto negativo sobre las mujeres. Estas reflexiones llevaron asociada una caracterización de las mujeres como personas poco asertivas que necesitaban modificar su comportamiento. Esto, a su vez, hizo que proliferasen los trabajos sobre mujer y asertividad basándose en la consideración de que éste era un terreno en el que las habilidades de las mujeres eran deficientes.

Si bien la repercusión de este trabajo ha sido excepcional, también ha sido bastante criticado, sobre todo por la interpretación que hizo de sus datos, y en la que insistía sistemáticamente en la inseguridad de las mujeres, así como en la defensa de la idea de que éstas necesitaban cambiar y adaptarse al modelo imperante. Esto implicaba que había un modelo que marcaba la norma: el masculino.

Los trabajos derivados de los de Lakoff no siempre han encontrado resultados acordes con éstos. Así, mientras unos trabajos los corroboran (Hartmann, 1978; Brouwer, Gerritsen y De Haann, 1979; cit. en Lozano, 1995) otros encuentran que los registros dependían, más que del género, del estatus desempeñado (Crosby y Niquist, 1977; cit. en Lozano, 1995).

Otra obra pionera dentro de esta línea y que constituyó el primer trabajo de sistematización de los estudios que ya existían sobre género y discurso fue la que Barrie Thorne y Nancy Henley editaron en 1975 titulada *Language and sex: Difference and dominance*. Además de una bibliografía bastante amplia comentada, esta obra incluye una gran variedad de trabajos realizados desde principios de siglo hasta su fecha de publicación. Esta serie de estudios procedía de distintas disciplinas (lingüística, antropología lingüística, psicolingüística, sociolingüística, desarrollo infantil, etc.) y donde se utilizan distintos métodos de investigación (análisis del contenido del lenguaje, de la estructura de la conversación, análisis textual, etc.).

Defienden estas autoras que hasta los 70 había habido numerosos trabajos donde se relacionaba sexo y lenguaje, pero era necesario incluir el papel que juega en dicha relación el contexto social en el que se produce, caracterizado por una dominación masculina y por una división de las labores en función del sexo¹ (Thorne y Henley, 1975). Es decir, desde el marco de la sociolingüística, lo que defienden es que se analice no sólo si existen diferencias, sino también el *por qué*, buscando esta explicación en el contexto social en el que se surgen. Por otro lado, señalan que el hecho de que el habla masculina sea considerada socialmente como más poderosa, no debería implicar que las mujeres tengan que utilizarla. Tampoco son partidarias de que se mantengan ciertas dicotomías en las que a las mujeres se les sitúa en un polo y a los hombres en el opuesto dado que, normalmente, esto se suele utilizar para legitimar ideologías conservadoras y mantener determinados estereotipos.

1. Se utiliza la palabra sexo porque, si bien en esta obra se incluye ya el concepto de género, el que usan normalmente es el de sexo.

Uno de los trabajos que aparece en esta obra y que más repercusiones ha tenido posteriormente, es el realizado por Don H. Zimmerman y Candace West sobre las interrupciones que se producen en la conversación. Analizaron la conversación de parejas de hombres, de mujeres y de parejas de hombres y mujeres. Obtuvieron los siguientes resultados: mientras que en las parejas de iguales el número de interrupciones fue similar, en las parejas mixtas fueron los hombres los que realizaron casi la totalidad de las interrupciones. Basándose en estos resultados llegaron a la conclusión de que la misma dominación que ejerce el hombre en otros contextos, también se produce en la conversación.

Durante la década de los 80 se siguió realizando una gran cantidad de trabajos sobre género y discurso con el objeto de profundizar en el estudio de las diferencias en el habla de hombres y mujeres. Gran parte de estos trabajos fueron debidos a la obra de Lakoff ya comentada anteriormente, dado que, si bien es una de las obras más citadas, también se ha cuestionado bastante la representatividad de sus datos y el método utilizado (la introspección). Este fue uno de los motivos que hicieron que proliferasen los trabajos dentro de esta línea intentando llegar a conocer las características “reales” del habla de ambos géneros. Este objetivo ha sido abordado desde distintas disciplinas (lingüística, psicología, sociología, literatura, etc.).

El objetivo planteado a partir de los trabajos de Lakoff, referido a la búsqueda de las diferencias “reales” del discurso de hombres y mujeres después de más de 20 años, como señala Crawford (1995), dista mucho de haber sido conseguido. Según esta autora ello es debido a la falta de una teoría consistente que respalde las distintas investigaciones y que sea capaz de predecir algunos datos. En su lugar, considera que los trabajos han estado dirigidos por determinados estereotipos sobre hombres y mujeres que han intentado mantenerse a toda costa, interpretando los resultados de manera que siempre encajen con lo esperado.

En la actualidad existe un gran volumen de trabajos sobre género y discurso aunque sigue sin existir una visión unánime al respecto. Los resultados encontrados han sido contradictorios y mientras que según algunos trabajos existen bastantes diferencias entre géneros, otros señalan que estas diferencias en el discurso de hombres y mujeres han sido exageradas. Como ejemplo de autoras que resaltan las diferencias desarrollaremos a continuación alguno de los trabajos de Deborah Tannen (1991, 1996), mientras que para ilustrar la perspectiva que defiende que ha habido un excesivo interés en maximizar las diferencias sin un análisis previo de las implicaciones que esto pudiera tener nos basaremos en las ideas de Mary Crawford (1995).

Tannen, que fue alumna de Robin Lakoff, en su obra titulada *Tú no me entiendes*, defiende que los niños y las niñas crecen en mundos diferentes de tal forma que “*la comunicación entre hombres y mujeres es transcultural*” (Tannen, 1991, p.43). Así mismo señala que ambos estilos son válidos, pero que esta diferencia hace que se den toda una serie de malentendidos que de forma bastante amena describe en su libro. Entiende que en el origen de éstos se encuentra el hecho de que mientras que los hombres, sobre todo,

se centran en la independencia, las mujeres lo hacen en la intimidad, de manera que los hombres valoran especialmente el poder mantener su independencia a la hora de relacionarse con los demás. En las mujeres, por contra, lo fundamental sería la interdependencia. En palabras de Tannen (1991)

“Si las mujeres hablan y escuchan un lenguaje de vinculación e intimidad, mientras que los hombres hablan y escuchan un lenguaje de estatus e independencia, entonces la conversación entre hombres y mujeres es una especie de comunicación transcultural, sujeta al choque de estilos conversacionales (p. 38)”.

Por otro lado, parece que existe una idea bastante aceptada y es aquella que defiende que las mujeres hablan más que los hombres. Sin embargo, esto no parece que sea lo que ocurre en el ámbito público. Es por esto que Tannen diferencia entre *habla pública* (o *conversaciones informativas*) y *habla privada* (o *conversaciones afectivas*) y defiende que, mientras que los hombres prefieren la primera, las mujeres usan en mayor medida la segunda. Para estas últimas, el habla constituiría una forma de establecer vínculos y negociar relaciones, de tal manera que incluso las conversaciones públicas se abordarían, en muchas ocasiones, como si fuesen privadas. El hecho de que las mujeres entiendan el contexto público como una extensión del mundo privado explicaría el hecho de que éstas muestren, incluso en un contexto público, una preferencia por incluir ejemplos de su vida personal en lugar de utilizar únicamente argumentaciones abstractas. Este constituiría uno de los focos de malentendidos que suelen darse entre hombres y mujeres, puesto que los hombres, incluso en un contexto de *discusión hogareña*, no aceptan que se argumente sobre la base de ejemplos concretos y prefieren desarrollar argumentos sobre la base de las reglas de la lógica formal. Así mismo, mientras que para las mujeres el habla se utiliza para mantener relaciones, para la mayoría de los hombres “*hablar es una manera de preservar su independencia y de negociar y mantener su estatus en un orden social jerárquico* (p.74)”. Esto lo conseguirían exhibiendo en público sus conocimientos y habilidades, de tal manera que hasta las situaciones más privadas podrían abordarse como las públicas y donde el énfasis recaería más en el aporte de información que en el establecimiento de vínculos afectivos.

Crawford (1995) por su parte, defiende que en las investigaciones sobre género y discurso se ha partido de unos estereotipos muy marcados acerca de los hombres y las mujeres, de manera que los datos que se han ido obteniendo siempre han sido interpretados intentando reforzar y mantener dichos estereotipos. Además, las diferencias han sido interpretadas como déficit femenino, como una dificultad de las mujeres en la comunicación.

Por otro lado, critica también el hecho de que al analizar las diferencias en el discurso de hombres y mujeres se ha mantenido una concepción estática del lenguaje, al considerar que hay un lenguaje usado por los hombres y otro por las mujeres sin tener en cuenta que éste puede variar dependiendo del contexto. Es decir, no se ha considerado que el habla siempre es situada y cumple unos objetivos determinados. Por tanto, Crawford (1995) defiende que la aproximación de la diferencia es una aproximación esencialista que

entiende que el género es algo que las personas tienen. Fruto de esta aproximación es también el hecho de que se considere el habla de las mujeres como algo uniforme, que permanece estable a través de las distintas situaciones.

Así mismo, se considera a las mujeres como un grupo homogéneo, de manera que lo que explica las diferencias entre hombres y mujeres es el género (única categoría saliente) cuando, en realidad, la diferencia puede deberse a otros factores. En este sentido, esta autora comenta un trabajo de Nichols (1983, cit. en Crawford, 1995) que realizó un estudio etnográfico de modelos de habla en comunidades Afro-Americanas en el sur de California y llegó a la conclusión de que dichos modelos dependían de la edad y del género. Más importante fue la relación que encontró entre modelos de habla y oportunidades ocupacionales. La variable género estaba enmascarando el efecto de otra variable que covariaba con ésta, puesto que las oportunidades ocupacionales diferían en función del sexo.

Con relación a la idea defendida por Tannen (1991) de que las relaciones entre hombres y mujeres son transculturales, Crawford señala que considerar que ambos géneros constituyen dos culturas distintas es excesivo y que, desde este modelo, “*cada aspecto de la personalidad, la motivación y el lenguaje es polarizado (p. 89)*”.

El éxito que la obra de Tannen ha alcanzado en la sociedad no se corresponde con las críticas que su trabajo ha recibido dentro del ámbito académico. Parte de estas críticas son debidas al hecho de que desde el modelo de las dos culturas no se indique *por qué* y *cómo* los niños y las niñas vienen a estar en grupos segregados culturalmente Crawford, (1995). De esta forma, critica el hecho de que en la interpretación de las anécdotas que Tannen comenta, ésta no tenga en cuenta al explicarlas o interpretarlas las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres. En palabras de Crawford (1995)

(...) cada anécdota es seguida por un análisis de las intenciones de *ambos* hablantes.
 (..) Pero esta simetría es falsa, porque la única clase de intención que nunca es atribuida a ninguno de los hablantes es la intención de dominar (p. 106).

Critica, por tanto, que aunque desde este enfoque no se niegue que los hombres tienen más poder social y político que las mujeres, no se teoriza sobre la importancia del poder en las interacciones, asumiendo que las relaciones de poder que se dan en un nivel social no tienen por qué reproducirse en el plano de las relaciones individuales.

LA ESCUELA Y LOS MODOS DE DISCURSO QUE PRIVILEGIA

Una de los escenarios que ha mostrado una clara influencia en los modos de pensamiento y discurso de las personas que participan en él es el de la educación formal. El enfoque psicológico en el que se incluye este trabajo, la teoría sociocultural, así lo resalta/entiende.

El objetivo de la investigación sociocultural es entender la relación entre el funcionamiento mental humano, por un lado, y el marco cultural, histórico e institucional, por otro (Wertsch, 1993). Desde este enfoque, como acabo de señalar, uno de los temas que más atención ha recibido y cuyo análisis ha resultado bastante fructífero es el de la relación entre un escenario sociocultural como es el de la educación formal y los modos de pensamiento asociados a ella. Dicha relación ha sido puesta de manifiesto en distintos estudios (Cole y Scribner, 1977; Rogoff, 1981; Scribner, 1977; Scribner y Cole, 1981; 1981) encontrándose en mucho de ellos que la escolarización formal privilegia el uso de un género de habla abstracto y descontextualizado, el llamado “discurso racional” (Wertsch, 1987).

Para abordar la relación entre los distintos escenarios de actividad y los modos de discurso, Wertsch (1993) utiliza la noción de privilegiación.

“La privilegiación se refiere al hecho de que un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, se concibe como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural (p. 146)”.

Podemos usar distintos modos de discurso, pero no todos ellos resultan igualmente válidos en un contexto de actividad determinado. Estos instrumentos mediadores se encuentran jerárquicamente organizados, de manera que el poder que adquieren depende del escenario de actividad en el que se usen.

Como ya he señalado anteriormente, la escuela privilegia un modo de discurso abstracto y descontextualizado. De acuerdo con Wertsch y Minick (1990), las propiedades del discurso racional en la escuela está relacionado con lo que ellos llaman “realidades basadas en textos”. Este concepto hace referencia al hecho de que las realidades con las que se trabaja en clase son creadas y mantenidas a través de instrumentos semióticos. Una de las propiedades de las “realidades basadas en texto” es que imponen unos límites estrictos dentro de los cuales se debe trabajar, de manera que, por ejemplo, la experiencia diaria de las personas que participan en clase queda fuera de estos límites. La escuela, un sistema ideado por los hombres, sanciona emisiones referidas a situaciones y necesidades particulares y privilegia modos de discursos generales. Esta característica de los modos de pensamiento y discurso que se favorecen en la escuela, parece que no es vivida por igual por mujeres y hombres.

Belenky, Clinchy, Goldberg y Tarule, (1986) realizaron un estudio con un grupo de mujeres estudiantes a las que les preguntaban, entre otras cosas, que opinaban de los contenidos impartidos en el programa al que asistían. Lo que encontraron es que las mujeres solían resaltar la discrepancia que existía entre el tipo de pensamiento requerido en la escuela (abstracto y descontextualizado) y el que se requiere fuera de ésta, manifestando que los contenidos impartidos se alejaban mucho de su experiencia diaria. No obstante, esto no quiere decir que las mujeres se opongan a la abstracción como tal sino que muestran una cierta resistencia cuando la abstracción precede a la experiencia o la desplaza por completo.

ANALIZANDO EL DISCURSO DE MUJERES Y HOMBRES

Para analizar en qué medida la escuela favorece determinados modos de discurso más igualitarios con respecto al trabajo de las mujeres fuera de casa, el reparto de las tareas domésticas y a la educación de hijos e hijas, realizamos una investigación con mujeres y hombres de diferentes niveles educativos a los que les pedimos que participaran en una situación de discusión².

Los niveles educativos elegidos fueron alfabetización, graduado y universitario y sus edades oscilaban entre los 22 y los 57 años. Las mujeres y hombres de los dos primeros niveles asistían a Centros de Educación de Personas Adultas y fue en ese contexto escolar donde les pedimos que participaran en los grupos de discusión. Los/as de nivel universitario eran alumnas y alumnos de los últimos cursos de la licenciatura de Psicología y fue en uno de los seminarios de la facultad donde se recogieron los datos.

Uno de los aspectos que analizamos, y en el que me centraré aquí, era el grado de generalización/particularización del discurso, es decir, nos interesaba conocer en qué medida al debatir sobre un tema se introducían situaciones o experiencias personales, propias o de algún conocido o, por el contrario, se hacía a través de un discurso abstracto y desligado de situaciones particulares. Cada turno de palabra fue clasificado como *particular* cuando únicamente se hacía referencia a situaciones o experiencias de personas concretas; *general* cuando el referente no era ningún caso particular sino que se habla de conceptos abstractos o casos hipotéticos y *mixto* cuando dentro de una misma emisión se combinaban ambos modos de discurso.

Lo que los datos mostraron fue que, con respecto a este aspecto del discurso, las personas se parecían o diferenciaban, fundamentalmente, en función del nivel educativo. Conforme mayor era el nivel educativo, en mayor medida se utilizaban unos modos de discurso desligados de situaciones concretas y en menor medida se incluía la perspectiva que deriva de la experiencia concreta. Como decimos, fue la experiencia escolar la que sobre todo marcó la diferencia, de tal forma, que el discurso de cualquiera de los grupos de discusión de mujeres a quien más se parecía era al de los hombres de su mismo nivel educativo.

Como habíamos indicado antes, en la escuela se privilegia un modo de discurso abstracto y descontextualizado y se sanciona, o al menos no se alienta, aquellos modos de discurso en los que se parte de nuestras experiencias particulares. Nuestros debates se llevaron a cabo dentro del ámbito académico y en ese sentido puede explicarse que en este tipo de situaciones los participantes empleen las herramientas que se privilegian en dicho escenario. Cuanto mayor había sido su participación en él, en mayor número de ocasiones se usó un modo de discurso más abstracto y descontextualizado.

2. Para un análisis más exhaustivo del trabajo de investigación realizado veáse Cala (1999)

Es importante señalar que los modos de discurso que utilizamos posibilitan determinados modos de pensamiento y, en ese sentido, unos modos de discursos más generales, y desligados de situaciones concretas no igualitarias (así era en el caso de las personas de niveles educativos más bajos) entendemos que pueden permitir adoptar otros puntos de vistas más igualitarios.

No obstante, es importante resaltar que aunque los modos de discurso de las mujeres y los hombres de cada nivel educativo eran semejantes o guardaban muchas similitudes con respecto al grado de generalización/particularización, también encontramos algunas diferencias relevantes.

Fue en el nivel de alfabetización en el único caso en el que no hubo diferencias con respecto a este aspecto del discurso entre hombres y mujeres. Sin embargo, en el nivel de graduado el discurso referido a casos particulares apareció con más frecuencia en el grupo de discusión de las mujeres que en el de los hombres. Del mismo modo, en el nivel de universitarios los hombres usaban en mayor medida que las mujeres el discurso general. Por el contrario, el discurso mixto en el que se incorporaban ejemplos dentro de un discurso genérico se empleaba en un mayor número de ocasiones en el grupo de las mujeres.

Basándonos en estos resultados, puede decirse que conforme se aumentaba el nivel educativo surgían más diferencias entre el grado de generalidad/particularidad del discurso utilizado por mujeres y hombres. Los datos apuntan en la dirección de que las mujeres, en un mayor porcentaje de ocasiones, preferimos introducir en nuestro discurso nuestra propia experiencia diaria o la de algún conocido, como muestra el hecho de que las mujeres de graduado utilizaran, más que los hombres del mismo nivel educativo, un modo de discurso particular o que las universitarias incluyeran, en mayor medida que los hombres, ejemplos concretos dentro de un discurso referido a casos generales.

Es importante resaltar que estos datos no indican que las mujeres no dominen el empleo de un modo de discurso más abstracto que les permita analizar un fenómeno determinado trascendiendo la propia experiencia particular. No se trata de un tema de incapacidad, como en alguna otra ocasión se ha señalado, sino de una cuestión de preferencia, como muestra el hecho de que este modo de discurso es el que utilizaban las mujeres de los niveles educativos superiores en la mayoría de las ocasiones. Es decir, no es que no seamos capaces de dominar el discurso abstracto que la escuela favorece, sino que preferimos incluir en algún momento de la discusión nuestras relaciones y experiencias concretas.

Por otro lado, conviene tener en cuenta que tradicionalmente todo lo que tiene que ver con la capacidad de abstraer o de contemplar un elemento como uno más de un conjunto, ha sido valorado. Sin embargo, se ha obviado, seguramente porque se menosprecia, lo que tiene que ver con la particularización o con el proceso a partir del cual un elemento es considerado por su propia individualidad o idiosincrasia. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, del mismo modo que en determinados casos es necesario analizar un tema intentando desligarlo de las propias situaciones personales, en otros, es necesario

tener en cuenta lo peculiar del mismo. De alguna forma, aquellos modos de funcionamiento que son capaces de combinar los conocimientos generales pero a su vez tienen en cuenta la peculiaridad de las situaciones suponen un nivel de complejidad diferente que puede permitirnos ser más flexibles. Baste recordar que los discursos más autoritarios se nutren de normas generales, eso sí, habitualmente construidas teniendo en cuenta sólo una parte del grupo de personas a las que luego se pretende aplicar. De hecho, dentro de la filosofía moral feminista existe un movimiento que cuestiona el pensamiento moral ilustrado y moderno porque atiende sólo a normas generales sin contemplar la situación concreta en la que éstas se aplican (Camps, 1998).

REFLEXIONES FINALES

Había apuntado al principio que no existía una visión unánime dentro de los estudios de género con respecto a las diferencias o semejanzas en el discurso de hombres y mujeres. A partir del estudio que se acaba de comentar cabe señalar que mujeres y hombres no constituimos grupos homogéneos con respecto a los usos discursivos, puesto que dentro de estos dos grandes grupos hemos encontrado importantes diferencias en función del nivel educativo. En este sentido, cabe resaltar el papel que la educación juega con respecto a los modos de discurso y, por tanto, la experiencia escolar se nos muestra como un factor fundamental que hay que tener en cuenta en posteriores trabajos en los que se analicen o comparen discursos de mujeres y hombres.

No obstante, aunque se ha señalado el papel que la escuela puede jugar con respecto a las diferencias o semejanzas entre los discursos de mujeres y hombres, esto no quiere decir que esta sea la única variable que las explique. El efecto de esta variable se pudo dejar sentir especialmente porque los debates fueron realizados dentro del contexto escolar y la situación de estudio, con una persona que moderaba la discusión, compartía muchas características con los debates que espontáneamente se desarrollan dentro del aula. Autoras como Rachel Haren-Mustin y Jeanne Marececk (1994) defienden que desde la psicología se ha puesto un énfasis especial en el individuo y se ha olvidado la importancia que puede llegar a tener el contexto en el comportamiento. Señalan estas autoras, que ciertos contextos determinan el comportamiento en mayor medida que otras variables como puede ser el género. Nuestras categorías eran escolares y no sabemos qué ocurriría en otros contextos, pero en el escolar, con respecto al grado de generalización/particularización, el nivel educativo resultó ser una variable más influyente que el género.

Probablemente, si la discusión hubiese tenido lugar en otro contexto, los resultados hubiesen sido diferentes pero entiendo que estos datos nos deben hacer reflexionar con respecto al papel que la cultura escolar está teniendo en nuestros modos de pensamiento. Sin negar el valor que para el ser humano puede llegar a tener el dominar unos modos de discurso más generales y las posibilidades que ofrecen unos modos de pensamiento de mayor abstracción, no podemos por ello plantear la educación al margen de la necesidades, deseos y experiencias individuales de las personas que acuden a la escuela.

En este sentido conviene tener en cuenta la propuesta de algunas mujeres, enmarcadas dentro de la pedagogía de la diferencia sexual que ponen un énfasis especial en el partir de sí y educar en relación. Autoras como Anna María Piussi insisten en partir desde nuestras experiencias. “el partir de sí, o sea, el tener en cuenta la propia experiencia vivida para pensar, hablar y actuar en el mundo, históricamente ha connotado la diferencia femenina”(Piussi, 1999, pp. 50). El hecho de que las mujeres, incluso en un contexto en el que no son bien recibidas las narraciones referidas a situaciones particulares, nos resistamos a funcionar *únicamente* siguiendo argumentaciones abstractas que nos desconectan de las relaciones y experiencias cotidianas, no sólo no es algo que haya que modificar sino que, por el contrario, es un valor al que desde la escuela se debe aspirar.

Referencias Bibliográficas

- BELENKY, Mary Field - CLINCHY, Blyte McVicker- GOLDBERGER, Nancy Rule-TARULE JILL, Mattuck (1986): *Women's ways of Knowing. The Development of Self, Voice, and Mind*. U. S. A. : Basicbooks.
- CALA CARRILLO, M^a Jesús (1999): *Género, Educación y Actitudes. Una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla
- CAMPS, Victoria (1998): *El siglo de las mujeres*. Madrid, Cátedra (Colección Feminismos).
- COLE, Michel - SCRIBNER, Silvia (1977): *Cultura y Pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*, México, Limusa.
- CRAWFORD, Mary (1995): *Talking Difference. On Gender and Language*, London, Sage.
- LAKOFF, Robin (1975): *Language and Woman's Place*, New York, Harper and Row.
- LOZANO, Irene (1995): *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*, Madrid, Minerva.
- PIUSSI, Ana María: “Más allá de la igualdad: Apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación, en LOMAS, Carlos (comp) (1999): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.
- ROGOFF, Barbara: “Schooling and the development of cognitive skills”, In TRIANDIS, H. C.-HERON, A. (Eds.) (1981): *Handbook Cross-Cultural Psychology (Vol. 4)*, Boston, Allyn and Bacon.
- SCRIBNER, Silvia: “Modes of thinking and ways of speaking”, En JOHNSON, P. N. - LAIRD, P. C. - WASON, N. Y. (Comp.) (1977): *Thinking: readings in cognitive science*, Cambridge, University Press.
- SCRIBNER, Silvia - COLE, Michel (1981): *The psychology of literacy*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- TANNEN, Deborah (1991): *Tú no me entiendes*. Buenos Aires, Vergara (Traducción del original publicado en 1990).

- TANNEN, Deborah (1996): *Género y Discurso*. Barcelona, Paidós (Traducción del original publicado en 1994).
- WERTSCH, James V. (1987): Modes of discourse in the nuclear arms debate. *Current Research on Peace and Violence*, 2-3.
- WERTSCH, James V. (1993): *Voces de la mente*. Madrid, Aprendizaje Visor (Traducción del original publicado en 1991)
- WERTSCH, James. V. - Minick (1990): "Negotiating Sense in the Zone of Proximal Development", en *Promoting Cognitive Growth Over the Life Span*.