

En este artículo se aborda la relación entre educación, discurso y pensamiento desde una perspectiva sociocultural, partiendo de las posibilidades que ofrecen las formas de discurso de carácter abstracto que privilegia la escuela, pero incorporando algunas reflexiones críticas originadas desde los estudios de género, en favor de aquellos otros modos discursivos que se apoyan en la experiencia práctica y cotidiana. Para ello, se analiza el discurso de mujeres y hombres de distintos niveles educativos que participaron en grupos de discusión homogéneos y heterogéneos. A raíz de los resultados, se cuestiona la preponderancia del pensamiento abstracto en la escuela y la idea de considerar que existen diferencias esenciales entre mujeres y hombres en sus formas de hablar y pensar. Finalmente, se aportan algunas implicaciones que pueden tener el uso de unos modos u otros de discurso y las posibilidades que éstos ofrecen, entre otras cosas, para el cambio del pensamiento.

PALABRAS CLAVE: *Educación; Género; Pensamiento; Discurso abstracto; Discurso particular; Argumentación.*

Educación, modos de discurso y pensamiento en mujeres. Una visión crítica desde la perspectiva sociocultural

pp. 61-73

M^a Jesús Cala Carrillo*
Miguel Jesús Bascón Díaz
Manuel Luis de la Mata Benítez

Universidad de Sevilla**

El presente artículo tiene como objetivo analizar en qué medida la educación contribuye (y debe contribuir) al desarrollo de modos de discurso y pensamiento que podemos considerar abstractos y generalizados/lógicos/formales y las “posibilidades” que ofrecen estos modos de discurso que se privilegian en la escuela. Este análisis se realizará desde la perspectiva sociocultural, que desde nuestro punto de vista ofrece herramientas conceptuales y metodológicas de gran valor para entender la relación entre educación, discurso y pensamiento.

Por otra parte, nuestro análisis pretende ser una reflexión o una mirada un tanto crítica porque el efecto beneficioso de la educación ya ha sido expuesto ampliamente por mucha gente, entre las que nos incluimos y, como decimos, se ha puesto mucho énfasis en las posibilidades que ofrece. De la escuela se ha dicho, o hemos dicho, que favorece el dominio de unos modos de discurso más generales que posibilitan una mayor abstracción en nuestro pensamiento. Pero a la vez, creemos que habría que tener en cuenta las limitaciones que puede suponer el uso de estos

* E-mail: mjcala@us.es

** Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. Avda Camilo José Cela, s/n. 41005-Sevilla. Teléfono: 954557644. Fax: 954551784.

✉ Artículo recibido el 1 de junio de 2007 y aceptado en junio de 2007.

modos de discurso. También nos gustaría reflexionar sobre la forma en que se presentan los contenidos en clase. Lo habitual es que los contenidos se traten sin que estos puedan ser debatidos ni cuestionados y sin que se contemple la diversidad de perspectivas.

Para desarrollar estas cuestiones comenzaremos presentando la visión de la psicología sociocultural sobre la relación entre educación, discurso y pensamiento. Posteriormente volveremos la vista hacia las aportaciones de los estudios de género, en los que se considera la cuestión de la relación entre educación, género y discurso desde una perspectiva crítica. Más específicamente, se considera que el énfasis que se pone en la escuela (y, en general, en muchos ámbitos de las sociedades occidentales) en el discurso y el pensamiento abstracto está asociado a una visión androcéntrica que privilegia estas formas de pensamiento sobre otras, más ligadas a la experiencia personal, que tradicionalmente se han considerado características de las mujeres. Continuaremos analizando un estudio realizado por la primera autora en el que se ponen de manifiesto cambios en los modos de discurso y las actitudes de mujeres asociados a su experiencia escolar. Los resultados de este estudio darán pie a un conjunto de reflexiones sobre la manera en que la educación puede contribuir a promover modos de discurso y formas de pensamiento más igualitarias.

Educación, discurso y pensamiento desde una perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural supone, a nuestro juicio, una aportación de gran interés para el estudio del papel de la educación en la transformación de los modos de pensamiento. Precisamente dentro de esta perspectiva encontramos numerosas aportaciones al análisis de la relación entre las actividades de educación formal y el pensamiento. A algunas de ellas vamos a referirnos seguidamente.

Donde se pone de manifiesto con más claridad la importancia que Vygotski atribuía a la

educación formal en el desarrollo psicológico es su análisis sobre el desarrollo de los conceptos. Con respecto a esta cuestión, Vygotski (1977) distinguió varias formas de agrupación conceptual a lo largo del desarrollo. Para nuestros propósitos, resulta relevante la distinción que estableció entre conceptos cotidianos y conceptos científicos. En los conceptos cotidianos encontramos un alto grado de relación con la experiencia cotidiana. En los conceptos científicos, por su parte, predomina la existencia de un sistema que relaciona estos conceptos entre sí de modo jerárquico. Estos últimos, según Vygotski, se originan en el proceso de instrucción escolar, en la actividad estructurada y organizada del aula, mientras que los conceptos cotidianos surgen y se desarrollan espontáneamente a partir de las reflexiones de los niños y niñas. El hecho de que los conceptos científicos surjan en la escuela hace que se caractericen, a diferencia de los cotidianos, por una organización jerárquica, formal y lógica. Es decir, los conceptos científicos implican un proceso de generalización y de inclusión de los elementos en un sistema (Vygotski, 1977; Cubero, 1997). Por otra parte, Vygotski llega a afirmar que este carácter jerárquico y sistemático de los conceptos científicos es transferido a lo largo del desarrollo a los conceptos cotidianos.

Para Wertsch (1985a/88), el análisis de los conceptos de Vygotski puede entenderse considerando el grado de descontextualización de los significados del signo. En los conceptos genuinos, especialmente en los conceptos científicos, se establecen relaciones sobre la base de los significados descontextualizados, es decir, relaciones entre signos y entre signos y objetos que no dependen del contexto físico en el que los objetos están presentes. El establecimiento de este tipo de relaciones basadas en significados descontextualizados es característico de las actividades de educación formal.

Las ideas de Vygotski sobre la relación entre educación formal y procesos mentales fueron puestas a prueba por Luria en su famosa expedición al Asia Central soviética. En estos estudios se ponía de manifiesto que los cam-

pesinos que carecían de experiencia escolar resolvían tareas de formación de conceptos, clasificación, razonamiento y resolución de problemas, de manera claramente distintas que los individuos alfabetizados escolarizados. Así, los primeros solían tener dificultades para ajustarse a los límites impuestos por el propio problema y razonar dentro de estos límites. Resolvían las tareas acudiendo a su conocimiento y experiencia cotidiana, sin tener en cuenta los límites mencionados. Los escolarizados, por su parte, resolvían las tareas ajustándose a las condiciones y requisitos establecidos en el problema y solían apoyarse en relaciones de carácter lógico, independientemente de la experiencia real que tuvieran de estas situaciones (Luria, 1979; Cubero y de la Mata, 2005). Luria denominó a estas formas de pensamiento como pensamiento funcional-práctico y pensamiento teórico, respectivamente, considerando que este último se adquiere en las actividades escolares.

Estas diferencias entre modos de pensamiento asociadas a la experiencia escolar han sido confirmadas por la investigación cultural y transcultural posterior (Cole y Scribner, 1974/77; Scribner y Cole, 1981; Cole, 1990, 1996/99; de la Mata y Ramírez, 1989; Cubero y de la Mata, 2005). En general, se ha observado que la educación formal/escolarización favorece el desarrollo de formas de pensamiento que podemos denominar abstractas, en la que se da prioridad al establecimiento de relaciones de tipo conceptual entre distintos elementos. Scribner (1992), por ejemplo, ha denominado argumentación teórica a esta forma de pensamiento que es característica de las personas escolarizadas y alfabetizadas y que se demuestra en tareas como los silogismos y tareas de razonamiento lógico, en general. En ellas, las personas escolarizadas se basan en las relaciones de carácter lógico que se establecen entre las premisas, independientemente de la relación que dichas premisas tengan con la experiencia cotidiana. Dicho de otro modo, en la evidencia formal que se deriva de la información que está contenida en las premisas. La argumentación funcional, por su parte, característica de

las personas no escolarizadas y no alfabetizadas se basa en la información que proviene de la experiencia (evidencia funcional).

Como hemos visto, desde la perspectiva sociocultural se asume que la educación formal tiende a favorecer modos de discurso y formas de pensamiento de carácter lógico y abstracto. En general, se considera que estas formas de pensamiento permiten al individuo ir más allá de su experiencia cotidiana directa y ampliar su horizonte de relación con el mundo.

Dentro de la perspectiva sociocultural podemos encontrar también autores y autoras que adoptan una visión crítica sobre la relación entre escolarización, discurso y pensamiento. Una de estas autoras es Barbara Rogoff (1990; 1993). Esta autora critica el análisis que hace Vygotski de los procesos de instrucción por considerarlo demasiado circunscrito a las formas de instrucción y de aprendizaje que se dan en la escuela occidental. En ellas, el lenguaje juega un papel absolutamente dominante, lo que supone formas de interacción y discurso que son características de la clase media escolarizada del mundo occidental. Rogoff, por su parte, propone la noción de participación guiada para intentar dar cabida a otras formas de aprendizaje que son igualmente resultado de la interacción y de la participación en actividades socioculturales, pero que no se apoyan de forma tan predominante en las formas de comunicación y discurso de las clases medias escolarizadas occidentales (Santamaría, 2005). Por otra parte, su trabajo de investigación puede considerarse en gran parte un intento de “rescatar” formas de aprendizaje que no se ajustan al “patrón escolarizado” dominante.

Wertsch (1998/99), por su parte, critica una visión simplista de las ventajas del pensamiento y el discurso lógico y abstracto. Señala que siempre que se utiliza un modo de discurso se abre un abanico de posibilidades pero, en la misma medida, se cierra otro (Wertsch, 1998/99). Como todo instrumento, el discurso abstracto y descontextualizado nos ofrece nuevas posibilidades como resultado de su aplicación. Pero también pagamos un precio por

ello. Al orientarnos en una determinada dirección, favoreciendo un cierto tipo de usos, también nos apartan de otras direcciones y limitan otros usos alternativos. Así, dentro del contexto escolar, el uso de unos modos de discurso abstractos, tiene la ventaja de que nos permite distanciarnos de lo inmediato y establecer relaciones de carácter conceptual. Podemos decir, que desde que entramos en la escuela empezamos a establecer relaciones lógicas entre contenidos de los que muchas veces no tenemos experiencia directa. En este sentido, nuestro horizonte conceptual y nuestra visión del mundo se amplían. Pero, como decimos, todo tiene un precio. Este énfasis en la abstracción y la generalización puede y suele llevar muchas veces a un distanciamiento de las experiencias, necesidades e intereses particulares de las personas que participan en la escuela.

Esta prioridad que suele otorgarse al discurso y al pensamiento abstracto dentro de la perspectiva sociocultural es algo que también ha sido cuestionado en los estudios de género. En ellos podemos encontrar una visión crítica acerca de las formas de discurso que son dominantes en instituciones occidentales como la escuela. Se afirma que la escuela, como institución que juega un papel importante en las sociedades occidentales, ha adoptado una visión que no deja de tener un cierto carácter androcéntrico, al dar prioridad a formas de discurso y pensamiento que son más características de los hombres. Para tratar estas cuestiones nos vamos a referir al análisis que se ha hecho, dentro de los estudios de género, de la relación entre género y discurso.

Género y discurso

Como hemos dicho, dentro de los estudios de género se ha cuestionado la tendencia a considerar que las formas de discurso de carácter abstracto son necesariamente más avanzadas que las que se apoyan en la experiencia práctica.

Esta cuestión se ha abordado inicialmente (durante la década de los 80) desde una pers-

pectiva “diferencialista” centrada en las diferencias entre el discurso de hombres y mujeres (referencias). Gran parte de estos trabajos fueron debidos a la obra de Robin Lakoff (1975). En la actualidad existe un gran volumen de trabajos sobre género y discurso, aunque sigue sin existir una visión unánime al respecto (Crawford, 2003). 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.

Dentro de una primera línea de trabajos podrían situarse aquellos en los que se resaltan las diferencias entre mujeres y hombres. Un ejemplo de estas ideas son las defendidas por autoras como Deborah Tannen (1990/1991), en su obra titulada *Tú no me entiendes*, quien llega a afirmar que la comunicación entre mujeres y hombres es transcultural. Señala esta autora que mientras que los hombres prefieren el habla pública (o conversaciones informativas), las mujeres usan preferentemente el habla privada (o conversaciones afectivas). Según Tannen, las mujeres entienden el contexto público como una extensión del mundo privado. Esto explicaría que muestren, incluso en un contexto público, una preferencia por incluir ejemplos de su vida personal en lugar de utilizar únicamente argumentaciones abstractas. Todas estas diferencias que la autora va señalando, defiende que son debidas a la forma en que hombres y mujeres aprendemos desde pequeños a utilizar el lenguaje, y lo que propone es que para llegar a conseguir un mayor entendimiento entre géneros y el dominio de un mayor número de estrategias, sería recomendable que tanto los hombres como las mujeres aprendieran a dominar las que predominantemente usa el otro grupo. Dentro de esta misma línea podrían incluirse autoras como Belenky, Clinchy, Goldberg y Tarule (1986), quienes realizaron un estudio con un grupo de mujeres estudiantes a las que les preguntaban, entre otras cosas, qué 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.

Del mismo modo, los trabajos de Gilligan (1982) sobre desarrollo moral ponen de manifiesto dos voces diferentes o dos formas distintas de abordar un problema. Mientras que los niños intentaban resolver el dilema moral que se les planteaba utilizando reglas generales, las niñas intentaban solucionarlo identificándose con la situación particular y con las personas implicadas. Ello supone una diferente orientación moral según el género: *ética de justicia* en los chicos y *ética de cuidado* en las chicas; de esta forma la esencia de la acción moral tiene diferente significado para hombres y mujeres. Estos resultados podrían interpretarse en términos de diferencias entre hombres y mujeres y ahondan en la idea de que los modos de funcionamiento femeninos son menos descontextualizados, en el sentido de que se hallan ligados a las situaciones concretas.

Sin embargo, frente a esta perspectiva, autoras como Mary Crawford (1995; 2003) defienden que la aproximación de la diferencia no tiene en cuenta la variabilidad del discurso de hombres y mujeres a través de los distintos escenarios. Del mismo modo que no contempla la variabilidad intraindividual, tampoco tiene en cuenta la intragrupal. Es decir hombres y mujeres son considerados grupos homogéneos, de manera que las diferencias entre los discursos de ellos y ellas suelen atribuirse, únicamente, a la variable género, sin tener en cuenta que ésta última puede estar covariando o interactuando con otros factores, entre los que podría encontrarse la experiencia escolar. La autora 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 mane-

ra que los datos que se han ido obteniendo siempre han sido interpretados intentando reforzar y mantener dichos estereotipos. Crawford (1995), por tanto, de las investigaciones centradas en resaltar las diferencias en el discurso de mujeres y hombres, critica el hecho de que han 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. Crawford (1995) defiende que la aproximación de la diferencia es una aproximación esencialista (Bohan, 1993) que entiende que el género es algo que las personas tienen.

Teniendo en cuenta estos aspectos, podría afirmarse que el género no siempre parece ocasionar diferencias discursivas, sino que diferencias y semejanzas parecen ser situadas y dependientes del contexto y la situación o escenario (Jaffee y Hyde, 2000; Hyde, 2005). En una revisión meta-analítica, Jaffee y Hyde (2000) analizaron cuantitativamente el efecto del género sobre la orientación moral. Más concretamente, partieron de la diferencia propuesta por Gilligan (1982), según la cual los chicos se orientaban preferentemente hacia la justicia y las chicas hacia el cuidado. Los resultados de la revisión de cuarenta y seis estudios demostraron que las diferencias en función del género en el razonamiento moral y la orientación moral son pequeñas. En esta misma línea, Hyde (2005) ha propuesto recientemente su *hipótesis de similitudes de género*, que gira sobre dos ideas básicas: hombres y mujeres son más semejantes que diferentes, y las diferencias psicológicas son sobre todo debidas al contexto en el que las acciones transcurren. La autora comenta que se ha dado una sobre-exageración de las diferencias, y esto ha tenido consecuencias sobre numerosos ámbitos. Así, en la construcción de la identidad de género; mujeres y hombres, niñas y niños aceptan las distinciones de género como parte de su autoconcepto, apropiándose y asignándose a sí mismos/as roles y comportamientos que son la norma "adecuada" socialmente para personas del mismo sexo (Crawford, 2006), y actuando

como factor de estructuración social que divide a la sociedad y a la cultura en dos grupos diferenciados: hombres-mujeres.

De esta manera, cobra importancia la especificidad del contexto o de la situación particular, ya que puede favorecer un tipo u otro de discurso. Más bien lo que ocurre es que en determinadas situaciones y contextos unos modos de discurso se priman frente a otros. Es lo que Wertsch (1991/93) denomina “*privilegiación*” de los instrumentos de mediación. Dado que el discurso siempre está ligado a contextos socioculturales, Wertsch (1991/93) se refiere al hecho de que un instrumento mediador, un modo de discurso, se concibe como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural.

Por ello, resaltar el carácter situado del discurso, y por tanto la importancia del contexto o escenario en la formación de los géneros discursivos, nos puede facilitar una mejor interpretación de las relaciones que se establecen entre un contexto específico y los procesos de construcción del discurso, en relación al género. En este sentido, diferentes autores y autoras han otorgado un papel crucial a las condiciones que pueden conformar un contexto específico o situación particular. Así, el contenido de un dilema (Crandall, Tsang, Goldman, Pennington, 1999), los factores situacionales (Jaffee y Hyde, 2000), o la relación entre el “self” y los otros (Ryan, David y Reynolds, 2004) se han mostrado más determinantes a la hora de desplegar un tipo u otro de discurso que el hecho de ser hombre o mujer.

Vemos, pues, como dentro de los estudios de género se pone en cuestión la idea de que existan diferencias en las formas de discurso y pensamiento preferidas por mujeres y hombres. Ciertos enfoques resaltan la mayor tendencia de las mujeres (frente a los hombres) a emplear formas de discurso y pensamiento ligadas a la experiencia cotidiana. Los hombres, según esta visión, prefieren el uso de formas de pensamiento y discurso abstracto, basado en relaciones conceptuales al margen de la experiencia cotidiana. Otras autoras, en cambio, resaltan el carácter contextual de estas diferen-

cias. Argumentan, por una parte, que el uso de unas u otras formas de discurso no depende sólo del género, sino que está ligada a los contextos, a los escenarios socioculturales en las que las personas (mujeres y hombres) participan. Estas autoras suelen, además, resaltar el carácter situado y contextual de la propia construcción del género, que más que como una cualidad inherente de las personas, debe entenderse como algo que se “actúa” en los escenarios cotidianos.

Para ofrecer nuestras aportaciones a este debate sobre la preponderancia dada al pensamiento y el discurso abstracto en nuestra cultura y, en particular, dentro la escuela, queremos referirnos a un estudio en el que se analiza y discute el uso de *formas de discurso general y abstracto versus particular y ligado a la experiencia personal*, en mujeres y hombres con diferente experiencia escolar. Creemos que este trabajo resulta relevante para el tema que nos ocupa porque, por una parte, nos hace cuestionarnos la preponderancia citada del pensamiento abstracto en la escuela y, por otra, la tendencia que se ha dado dentro de los estudios de género de considerar que existen diferencias radicales entre mujeres y hombres en sus formas de hablar y pensar.

A modo de ejemplo: un estudio sobre género, discurso y educación

Para tratar de integrar las reflexiones anteriores sobre estos temas nos vamos a basar en un estudio en el que se analizó el discurso de mujeres de distintos niveles educativos (alfabetización, graduado y universitario) que participaron en grupos de discusión homogéneos (formados sólo por mujeres) o heterogéneos (formados por mujeres y hombres) (Cala, 1999, 2001).

El objetivo de este trabajo era conocer 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. Para ello se realizó una

investigación con mujeres y hombres de diferentes niveles educativos a los que les pedimos que participaran en una situación de discusión¹.

Uno de los aspectos que se analizaron, y que será el que desarrollemos aquí, fue el grado de generalización/particularización del discurso. Interesaba conocer si el tipo de discurso utilizado era abstracto y desligado de experiencias concretas o, por el contrario, se debatían estas cuestiones a través de situaciones o experiencias personales. 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 situaciones generales o hipotéticas y *mixto* cuando dentro de una misma emisión se combinaban ambos modos de discurso.

Lo que encontramos fue que, con respecto a este aspecto del discurso, las diferencias fundamentales se debían a la experiencia escolar. 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 particular. Así, 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.

Distintos trabajos han puesto de manifiesto que en el contexto escolar se privilegia un modo de discurso abstracto y descontextualizado, el llamado "discurso racional" (Wertsch, 1987). Frente a esto, en la escuela de alguna forma se sancionan los comentarios referidos a las situaciones particulares y, aunque los/las profesores/as utilizan ejemplos en sus argumentos, se prima el conocimiento que pueda aplicarse a distintas situaciones, privilegiándose así un discurso más abstracto y descontextualizado.

Estos debates se llevaron a cabo dentro del aula y, por tanto, en un contexto académico. En ese sentido era de esperar que en este tipo

de situaciones los participantes empleasen 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.

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 (como era el caso de las personas de niveles educativos más bajos) entendíamos que podían permitir adoptar otros puntos de vista más igualitarios.

Por ejemplo, las mujeres de alfabetización, cuando narraban su vida (antes de discutir en grupos mantuvimos con ellas una serie de entrevistas), en muchas ocasiones contaban que ellas trabajaban fuera de casa (normalmente como empleadas de hogar) y luego tenían que realizar todas las tareas domésticas. La participación de los hombres era prácticamente nula y pequeñas colaboraciones (como, por ejemplo, recoger su plato) se valoraban como un gran logro. En este sentido, parecía que si para discutir sobre temas como el trabajo de las mujeres fuera de casa, el reparto de tareas domésticas, etc.; lo hacían desde su experiencia, lo que narraban u opinaban tenía que ver con posturas más tradicionales y con repartos injustos. Ellas se encargaban de todo y decían que podía compatibilizarse el trabajo fuera y el de dentro de casa si te organizabas, y, por ejemplo, dejabas tareas de casa hechas antes de salir. En esta organización poco participaban sus parejas. Entendíamos que el dominio de unos modos de discurso más abstractos donde se utilizan conceptos generales como igualdad, respeto, derechos y deberes individuales, etc., y en los que se contemplan perspectivas más generales descentrándose de la propia, podía favorecer determinados cambios de actitudes.

Aunque los modos de discurso de las mujeres y los hombres de cada nivel educativo eran semejantes o guardaban muchas simili-

¹ Para un análisis más exhaustivo del trabajo de investigación realizado véase Cala (1999).

tudes con respecto al grado de generalización/particularización, es importante resaltar que también se encontraron algunas diferencias relevantes.

Salvo en el nivel de alfabetización, donde no hubo diferencias con respecto a este aspecto del discurso entre hombres y mujeres, en los otros dos niveles educativos las mujeres mostraron una preferencia por incluir, en algún momento de su intervención, cuestiones relativas a sus experiencias concretas. Así, 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 y en el nivel de universitarios los hombres emplearon, en mayor medida que las mujeres, el discurso abstracto y general. Por el contrario, el discurso mixto en el que se incorporaban ejemplos dentro de un discurso genérico y en el que se establecía una relación entre ideas generales y experiencias concretas, fue utilizado en un mayor número de ocasiones en el grupo de las mujeres universitarias.

Basándonos en estos resultados, puede decirse que conforme 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, prefieren introducir en el discurso la propia experiencia diaria o la de algún conocido. Estos datos coincidirían con el estudio ya comentado que realizaron Belenky, Clinchy, Goldberg y Tarule, (1986) en el que preguntaban a mujeres sobre el contenido del programa al que asistían. Las mujeres manifestaron que los contenidos impartidos en la escuela eran demasiado abstractos y descontextualizados y que se distanciaban demasiado de lo que era su experiencia diaria. Pero esto no implicaba que las mujeres se opusiesen a la abstracción, sino que mostraban resistencia al hecho de que ésta sustituyese y no tuviese en cuenta a la experiencia.

Del mismo modo, de los datos que anteriormente hemos comentado referidos al grado de generalización/particularización del discurso no se desprende que la mujeres no sean

capaces de reflexionar desligándose de las propias vivencias. No es una cuestión de incapacidad, sino una cuestión de preferencia. Así, allí donde claramente las mujeres dominan el uso de un discurso abstracto, como ocurría, por ejemplo, en el nivel universitario, aunque el discurso abstracto era el más utilizado, estas mujeres no abandonaban por completo el referente particular y seguían estableciendo nexos con experiencias concretas.

Los estudios realizados dentro de la psicología relacionados con el pensamiento se han centrado, fundamentalmente, en los procesos de categorización y abstracción. Todo lo que tiene que ver con el dominio de conceptos o reglas abstractas se ha considerado valioso *per se*, sin atender a las limitaciones que en determinadas circunstancias puede suponer el no tener en cuenta la peculiaridad de las mismas. Frente a esto, consideramos que, 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 posibilitan una mayor flexibilidad en nuestro comportamiento (Cala, 2001).

Una segunda parte de la investigación consistió en pedirles a estas mujeres y hombres que hasta ahora habían debatido por separado, que lo hiciesen de manera conjunta. Los agrupamos por niveles educativos de manera que formamos 3 grupos: uno de mujeres y hombres de alfabetización, otros de graduado y un último de nivel universitario. Volvimos a analizar la inclusión de experiencias particulares en su discurso y lo que encontramos fue que en alfabetización ni hombres ni mujeres modificaron este aspecto del discurso. Esto era de esperar porque, como hemos señalado anteriormente, en este nivel el discurso de mujeres y hombres fue completamente similar en cuanto al grado de generalidad/particularidad del mismo. En este sentido, cuando discutieron de manera conjunta no hubo modificaciones con respecto a este aspecto del discurso y, por tanto, siguió sin haber diferencias entre mujeres y hombres.

En el nivel universitario este aspecto del discurso tampoco se modificó por el hecho de debatir de manera conjunta. Es decir, se mantuvieron las diferencias ya encontradas entre mujeres y hombres de manera que ellas establecieron relaciones en su discurso, en un mayor número de ocasiones que ellos, entre lo que defendían en términos abstractos y sus experiencias individuales, poniendo ejemplos concretos que conectaban ambos modos de conocimiento.

Sin embargo, en el nivel de graduado sí que se produjo una variación, pero ésta sólo ocurrió en las mujeres de manera que redujeron las intervenciones centradas en casos individuales, normalmente los suyos, para utilizar unos modos de discurso más abstractos y descontextualizados. Es decir, la presencia de los hombres en el grupo de discusión hizo que las mujeres modificaran su forma de debatir acomodándose al de ellos. Así, el discurso particular, que cuando discutieron de manera separada constituyó el 27,2 % de las emisiones, pasó a ser el 9,8% de las mismas. Este aspecto del discurso se modificó en las mujeres de tal forma, que no hubo diferencias con el de los hombres de este grupo. Ellos, sin embargo, no cambiaron su discurso con respecto a la situación en la que debatían de manera separada.

Reflexiones finales

En el trabajo realizado por Cala (1999) se pudo comprobar que mujeres de dos niveles distintos de escolarización (alfabetización y graduado) utilizaban diferentes tipos de discurso al debatir sobre el hecho de que las mujeres trabajasen fuera de casa y sobre la forma de educar a hijas e hijos. Cuando en una investigación similar se incluyeron también grupos de discusión formados por varones y se compararon con los de mujeres, siendo estos grupos de diferentes niveles educativos (alfabetización, graduados, universitarios), se encontró que las principales diferencias en los distintos aspectos del discurso analizados eran debidas a

la experiencia escolar (Cala, 1999; Cala, 2002; Cala y de la Mata, 2004).

A partir de este trabajo, nos gustaría reflexionar sobre las implicaciones que puede tener el uso preferente de unos modos u otros de discurso y las posibilidades que éstos ofrecen, entre otras cosas, para el cambio de actitudes y pensamiento.

No podemos negar las posibilidades que ofrece el uso de unos modos de discurso más abstractos para un pensamiento más igualitario entre hombres y mujeres. Sin embargo, junto a esto, consideramos también fundamental el tener en cuenta la experiencia de las personas que participan en el contexto educativo. En este sentido, estamos de acuerdo con Amparo Tuson (2002) que defiende, entre otras cosas, que para conseguir una educación no sexista se respeten y no se ridiculicen los estilos femeninos en las interacciones en el aula. *“Se deberían crear espacios en el aula donde esas formas de hablar sean valoradas, donde cooperar en la construcción del discurso, aplicar la experiencia personal, manifestar dudas, matizar lo que se dice, etc. sea precisamente algo positivo, una forma apropiada para la construcción del conocimiento”* (p. 74).

En el mismo sentido, Nuria Solsona (2002) plantea que es necesario volver a pensar los contenidos escolares. Entiende que estos suelen presentarse sin mucha conexión con los conocimientos necesarios para la vida. *“El conocimiento escolar tradicional no ha tenido en consideración las actividades de la vida cotidiana, especialmente aquellas que son indispensables para el mantenimiento de la sociedad y que han sido y son responsabilidad de las mujeres”*. Fundamentalmente se refiere a los conocimientos de las mujeres en los procesos de socialización y educación y, en definitiva, los saberes relacionados con *“la organización del hogar, la limpieza, la cocina, etc.”* (p. 55).

Integrando estos planteamientos que defienden la contribución de los aspectos narrativos, contextuales y afectivos en la organización del conocimiento, percibimos la necesidad de incluir en el currículo el enfoque narrativo, ya que permite situar los procesos en su

contexto y favorece una educación más integral, a la vez que un desarrollo individual y comunitario. La narración de sucesos personales cotidianos permite la contextualización e inclusión de elementos que tradicionalmente han sido obviados, como se ha dicho, por aquellas posiciones educativas centradas en cuestiones técnicas y abstractas, minusvalorando el importante peso que posee el aprendizaje emocional.

Si además nos adentramos en el terreno de las actitudes e intentamos potenciar desde la escuela determinado tipo de cambios, el enlace con sus prácticas diarias es fundamental. De otro modo puede ocurrir que estas personas aprendan a manejar unos modos de discurso más generales y más igualitarios, pero ello no modifique sustancialmente su quehacer diario. Puede que simplemente aprendan a dominar un modo de discurso que resulta “políticamente correcto” y persuasivo dentro de la escuela, pero que sirve de poco para cambiar su comportamiento fuera de éste. Es más, el uso de modos más generales de discurso puede constituir una estrategia para no contar las cosas con una voz propia y en primera persona, utilizando una voz genérica que no compromete.

Para contribuir a este cambio consideramos también fundamental otorgar un mayor papel a una práctica muchas veces olvidada dentro de la escuela, como es la de la argumentación y el debate. En este sentido, creemos que son necesarias modificaciones no sólo referidas a los contenidos que se tratan y son bien recibidos en clase. También tiene que ver con la forma en que estos se presentan. Los conocimientos que se transmiten son presentados en muchos casos como hechos que no admiten cuestionamiento. Como señala Cros (1995), “los educadores se convierten en portavoces de esos valores reconocidos por una comunidad, y enseñan a su auditorio una ciencia admitida, que se presenta como verdad y que, a diferencia de la ciencia que se construye, no admite controversia” (p. 95). Precisamente el reconocimiento de que la escuela transmite sus conocimientos en forma de máximas está haciendo que desde hace algún tiempo esté rena-

ciendo dentro de la enseñanza el interés por la argumentación (Camps y Dolz, 1995).

La formación académica debe posibilitar, supuestamente, una visión crítica del mundo, que se vería favorecida si se potenciase la práctica de la argumentación. Resultan obvias las posibilidades y beneficios educativos de la argumentación, no sólo como destreza discursiva, sino como capacidad relacionada con el razonamiento y el pensamiento. Así, por su doble dimensión, interpsicológica e intrapsicológica, redundan en beneficios para el individuo, tanto a nivel social como personal, ya que favorece la organización de elementos de cara a la elaboración de razonamientos. Creemos que ésta sería conveniente, no sólo porque permite comprender mejor la historicidad del conocimiento, también del científico, sino que, además, por la estrecha relación que existe entre la argumentación y el pensamiento. Consideramos que aprender a debatir es una buena estrategia para aprender a pensar.

Como vemos, a lo largo de esta exposición hemos venido reconociendo la relevancia del debate por su relación con las actitudes, la argumentación o el pensamiento. Su importancia se produce en un doble sentido.

Por un lado, el debate puede ser utilizado como un instrumento de desarrollo moral (Ramírez, 1995; Ramírez y Sánchez, 1997). En este tipo de situaciones, mujeres y hombres presentan sus opiniones intentando persuadir a la audiencia. En situaciones colectivas como una actividad conjunta los miembros de un grupo tienen la posibilidad de conocer las alternativas ajenas. Trabajar, debatir, dialogar y discutir con otros resulta de utilidad para la consecución de una comunicación fluida, así como para el intercambio y la negociación de conocimientos, significados, posiciones y razones, de cara a la construcción de un espacio colectivo en el que la diversidad de pensamientos se acerquen. Pero, el discurso no sólo afecta a los demás, sino que también influye en la persona que lo profiere. De esta forma, muchas veces, llegamos a ser conscientes de cuál es nuestra situación u opinión con respecto a un tema cuando la presentamos a los

demás. Por otro lado, las personas implicadas en una situación de debate están expuestas a distintos puntos de vista que no tienen por qué coincidir con los propios y que, en muchos casos, son opuestos. Estos otros modos de ver deben de ser integrados y tenidos en cuenta en la argumentación. Según Kitzinger (1994), durante el debate y la discusión, los significados son continuamente negociados y renegociados, con la importancia que este fenómeno tiene dentro del proceso de construcción del pensamiento y el lenguaje. En el discurso actitudinal no sólo se justifica una perspectiva, sino que en los argumentos utilizados es necesario tener en cuenta la postura contraria, por ello argumentar implica, entre otras cosas, razonar desde “los otros”. No podemos olvidar tampoco que la exposición a perspectivas diferentes representa una fase crucial para la relativización y flexibilización de los propios puntos de vista. Cuando esto ocurre, se alcanza una visión compleja y multiperspectivista de la realidad, integrando las opiniones de la audiencia en el propio discurso. Desde el punto de vista educativo la adquisición y potenciación de la destreza argumentativa implica la elaboración de un discurso con una estructura más rica.

Además, al promover los debates y la discusión dentro del contexto escolar se favorecen ocasiones en las que las alumnas y alumnos aprenden, no sólo a escuchar distintos puntos de vista, sino también a presentar una opinión o postura que es oída por el resto, a través de una herramienta semiótica como es el lenguaje. En este sentido, el lenguaje no supone un añadido a la acción, sino que su uso modifica por completo la estructura de la misma. Por ello, la realización de ejercicios que favorezcan la capacidad de expresión y diálogo y aquellos en los que el sujeto tiene que posicionarse y defender una postura, y luego la contraria, pueden potenciar las capacidades de empatía, comunicación y adopción de perspectivas, de cara a un diálogo constructivo. Obligado resulta en el diseño de estas tareas incluir la perspectiva coeducativa, buscando la erradicación de componentes sexistas.

Este interés por la argumentación, donde es posible y deseable que queden incluidas las experiencias, intereses, etc., de las personas que participan en las situaciones de discusión, enlazaría con la propuesta de algunas autoras como Ana María Piusi, Clara Jourdan, Ana Mañeru o Concepción Jaramillo, las cuales resaltan la importancia del partir de sí en la educación y poniendo el énfasis en la relación. En palabras de Jaramillo (2001):

“Si en la educación se pone el acento en la relación y el intercambio, dar y tomar la palabra se convierte en un ejercicio que sirve para que cada cuál exprese su experiencia, deseo, necesidades y pueda intercambiar todo esto con otras y otros. Este es el punto de partida de cualquier aprendizaje” (pp.109).

REFERENCIAS

- BELENKY, M.F., CLINCHY, B, GOLDBERGER, N. y TARULE, J.M. (1986). *Women's ways of Knowing. The Development of Self, Voice, and Mind*. N. York: Basic Books.
- CALA, M.J.(1999). *Género, educación y actitudes: Una aproximación retórica al análisis de los modos de discurso*. Tesis Doctoral no publicada.
- CALA, (2001). La educación y los modos de discurso de las mujeres. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CALA, M^a (2002). Género, grado de escolarización y actitudes. Modos de argumentar y pensar. *Cultura y Educación*, 14(3), 327-342.
- CALA, M.J. y DE LA MATA, M. (2004). Educational Background, modes of discourse and argumentation: comparing women and men. *Argumentation* 18, 403-426.
- CAMPS, A. y DOLZ, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. (Introducción al monográfico “Enseñar a argumentar”). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8.
- COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. En L.C. Moll (Ed.), *Vy-*

- gotsky and Education. *Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 89-110.
- COLE, M. (1996/1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1974/1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- CRANDALL, C.S.; TSANG, A.; GOLDMAN, S. y PENNINGTON, J.T. (1999). Newsworthy moral dilemmas: justice, caring, and gender. *Sex Roles*, Vol. 40, Nos. 3/4.
- CRAWFORD, M. (1995). *Talking Difference. On Gender and Language*. London: Sage.
- CRAWFORD, M. (2003). Gender and humor in societal context. *Journal of Pragmatics*, 35, 1.413-1.430.
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformation. Women, gender and psychology*. New York: McGraw-Hill.
- CROS, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *CL&E*, 26, 95-106.
- CUBERO, M. (1997). *Escenarios de Actividad y modos de Pensamiento: un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- CUBERO, M. y DE LA MATA, M.L. (2005). Cultura y procesos cognitivos. En M. Cubero y J.D. Ramírez (Eds.), *Vygotsky en la psicología contemporánea* (pp. 47-79). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- DE LA MATA, M.L. y RAMÍREZ, J.D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje* 46, 49-70.
- HYDE, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, Vol. 60, No. 6, 581-592.
- JAFFEE, S. y HYDE, J. (2000). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126, No. 5, 703-726.
- JARAMILLO, C. (2001). La educación como relación de intercambio. En Consuelo Flecha García y Marina Núñez Gil (Eds.), *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- KITZINGER, C. (1994). The methodology of focus groups: the importance of the interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 319-335.
- LAKOFF, R. (1975). *Language and woman's place*. New York. Harper & Row.
- LURIA, A.R. (1979). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- RAMÍREZ, J.D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RAMÍREZ, J.D. y SÁNCHEZ-MEDINA, J.A. (1997). Ética, retórica y educación. El nexo dialógico. En Álvarez, Amelia (eds), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- ROGOFF, B. (1990/1991). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1993). Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (eds.), *Development in context. Acting and Thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 121-153.
- RYAN, M.K., DAVID, B. y REYNOLDS, K.J. (2004). Who cares? The effect of gender and context on the self and moral reasoning. *Psychology of women quarterly*, vol 28, 246-255.
- SANTAMARÍA, A. (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En M. Cubero y J. D. Ramírez (Eds.), *Vygotsky en la psicología contemporánea* (pp. 81-111). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- SCRIBNER, S. (1992). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly newsletter of L.C.H.C.*, 14, 4, 103-109.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1973/1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SOLSONA, N. (2002). Mujer y ciencia. En Ana González y Carlos Lomas (Coords.) *Mujer y*

- Educación. Educar para la igualdad, educar para la diferencia.* Barcelona: Graó.
- TANNEN, D. (1990/1991). *Tú no me entiendes.* Buenos Aires: Vergara.
- TUSÓN, A. (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. En Ana González y Carlos Lomas (Coords.) *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar para la diferencia.* Barcelona: Graó.
- VYGOTSKI, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1987). Modes of discourse in the nuclear arms debate. *Current Research on Peace and Violence*, 10 (2-3), 102-112.
- WERTSCH, J.V. (1991/93). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid. Visor.
- WERTSCH, J.V. (1998/1999). *La mente como acción.* Buenos Aires; Aiqué.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the relationship between education, discourse and thinking from a socio-cultural perspective. We start from the possibilities provided by abstract forms of discourse privileged in school, but incorporating some critical ideas from gender studies that defend other discourse modes that rely on everyday practical experience. For that purpose, the discourse of women and men from three different educational levels participating in focus-groups was analyzed. Results led us to question the predominance of abstract thinking in school and the idea of the existence of essential differences between women and men in their way of speaking and thinking. Finally, some implications of the use of both discourse modes (abstract and particular) and the possibilities offered by them are pointed out.

KEY WORDS: *Education; Gender; Thinking; Abstract discourse; Particular discourse; Argumentation.*

RÉSUMÉ

Dans cet article, on aborde la relation entre l'éducation, discours et pensée à partir d'une perspective socio-culturelle, en partageant les possibilités qui offrent les formes de discours de caractère abstrait que privilégie l'école, mais en incorporant quelques réflexions critiques d'origines des études de genre, en faveur de ces autres modes de discours qui s'appuient sur l'expérience pratique et quotidienne. Pour cela, on analyse le discours de femmes et hommes de distincts niveaux éducatifs qui ont participé aux groupes de discussion homogènes et hétérogènes. D'après les résultats, on se questionne sur la prépondérance de la pensée abstraite à l'école et l'idée de considérer qu'il existe des différences essentielles entre les femmes et les hommes dans leurs formes de parler et de penser. Finalement, on apporte quelques implications qui peuvent avoir l'utilité de certains modes ou autre de discours et les possibilités que ceux-ci offrent, entre autres choses, pour le changement de la pensée.

MOTS CLÉS: *Education; Genre; Pensée; Discours abstrait; Discours particulier; Argumentation.*