

**Tipo:** Artículo original - **Sección:** Temática variada

# La diversidad desde una perspectiva psicolingüística

Diversity from a psycholinguistic  
perspective

**Adriana Caamaño**

*Universidad Nacional de Mar del Plata,  
Argentina.*

<https://orcid.org/0000-0001-7647-2977>

*e-mail:* [caamano@mdp.edu.ar](mailto:caamano@mdp.edu.ar)

Recibido: 14/2/2024  
Aprobado: 25/4/2024

## RESUMEN

Este artículo aborda la cuestión del tratamiento de la diversidad en la educación desde una perspectiva psicolingüística. A partir de dos testimonios provenientes de personas que pertenecen a comunidades lingüísticas minoritarias (un niño sordo y una niña totonaca), se intenta reflexionar acerca de las concepciones de algunos docentes en cuanto a la diversidad y las barreras que dificultan la verdadera educación inclusiva.

*Palabras clave:* diversidad; lengua; educación; inclusión.

## ABSTRACT

This article approaches the question of the treatment of diversity within education from a psycholinguistic perspective. From the reading of two testimonies from people who belong to minority linguistic communities (a deaf boy and a totonoca girl), we aim at reflecting upon the conceptions of some educators regarding diversity and the barriers which discourage a truly inclusive education.

*Keywords:* diversity; language; education; inclusion.

**Conflictos de Interés:** ninguno que declarar

**Fuente de financiamiento:** sin fuente de financiación.

**DOI:** <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240601-A7>

**BIBLID:** 2707-1642, 6, 1, pp. 108-114

**Editor responsable:** Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

## Introducción

La psicolingüística, surgida a mediados del siglo XX, se caracteriza por su indiscutida interdisciplinariedad. Abocada a la investigación en cuanto a la adquisición del lenguaje; y los procesos psicológicos, cognitivos y lingüísticos involucrados en ella, esta disciplina no puede sino emparentarse con la lingüística y la psicología en tanto disciplinas que de algún modo comparten su objeto de estudio.

La investigación en torno a la adquisición del lenguaje surgió dentro de la corriente conductista a través del aporte de Skinner, en consonancia con el desarrollo de la lingüística estructural en los Estados Unidos, cuyo principal exponente fue Leonard Bloomfield. La adquisición del lenguaje, desde esta perspectiva, no es sino la adquisición de nuevas conductas por acondicionamiento basado en la exposición, el refuerzo y la repetición. Este abordaje de carácter eminentemente empirista fue desafiado desde la lingüística por Noam Chomsky, quien se opone a la posibilidad del lenguaje como mero ejercicio de estímulos y respuestas, y enfatiza la creatividad regida por reglas del lenguaje como propiedad exclusiva de la especie humana. A partir de entonces, se complejiza el estudio de la adquisición del lenguaje y se centra la atención en los procesos cognitivos, innatos y biológicamente determinados, que nos diferencian claramente de otras especies. La teoría de una Gramática Universal abre nuevos y fructíferos caminos para la indagación en torno al lenguaje. Sin embargo, a partir de las contribuciones de Piaget (1977), y partiendo de una concepción del lenguaje como parte del desarrollo cognitivo del niño y de éste como sujeto cognoscente que interactúa con el medio, surgen nuevas perspectivas de investigación. Posteriormente se suma la dimensión sociocultural al desarrollo del lenguaje. Desde la escuela soviética, Vygotsky y posteriormente desde los Estados Unidos, Bruner, señalan que no puede ignorarse el rol que desempeña la interacción social para el desarrollo cognitivo del niño. Proponen que no puede pensarse al individuo en su individualidad ya que se trata de un sujeto inmerso en un contexto de socialización, que necesita del andamiaje de otros más expertos para lograr sus propósitos.

Las diferentes teorías surgidas a partir del estudio de la adquisición del lenguaje ponen de manifiesto la complejidad del objeto de estudio, pasible de ser abordado desde muy variadas perspectivas. La psicolingüística es entonces un campo interdisciplinar sumamente complejo que integra abordajes del objeto de estudio desde distintas formulaciones teóricas, valiéndose siempre de los aportes de otras ciencias que a su vez recogen sus contribuciones.

## Psicolingüística e inclusión

Como se desprende del brevísimo recorrido teórico realizado en la introducción de este trabajo, podemos afirmar que la Psicolingüística puede brindarnos herramientas muy valiosas para analizar determinadas situaciones relacionadas con la adquisición de la lengua, la alfabetización, y, por ende, las prácticas educativas.

En este caso, a partir de dos testimonios reales, intentaré refutar acciones discriminatorias a partir de conceptos provenientes de esta disciplina, que ofrecen un sustento teórico para favorecer la inclusión.

## Análisis de testimonios

### Testimonio de un niño sordo de 15 años (Simón y Massone, 2002)

*“Las maestras decían que hablar con las manos era feo y muy importante con la boca. Las autoridades no querían, algunas decían que la LSA era de monos”.*

El testimonio de este niño sordo evidencia la represión del lenguaje de señas y la recuperación de la oralidad como objetivo, cuestiones aún vigentes en muchas instituciones educativas, aferradas todavía al modelo clínico-terapéutico a pesar de su comprobado fracaso para el desarrollo académico de los niños sordos. Estas instituciones en donde la única lengua válida es la sonora parecen ignorar, como bien lo señala Skliar (1995), la nueva perspectiva socio-antropológica de la sordera y su implementación pedagógica a través de la educación bilingüe-bicultural.

En el caso de los sordos, suele existir el prejuicio de que los niños hipoacúsicos tienen dificultades cognitivas; sin embargo, la sordera se trata de una patología física: de la pérdida de la capacidad auditiva. Existen diversas investigaciones en las que se establecen relaciones entre la hipoacusia y el fracaso escolar, todas ellas provenientes de la visión deficitaria de la sordera. Pero a menudo los problemas de aprendizaje no se deben a la “discapacidad” sino que obedecen a la ausencia de prácticas educativas centradas en sus características de aprendizaje, a falencias en la enseñanza, que no se adecua a las necesidades pedagógicas de los niños sordos, cuyo aprendizaje difiere del de los niños oyentes. Desde diversas teorías podría explicarse este bajo rendimiento a partir de la falta de estímulos apropiados o la incapacidad de brindar andamiaje por parte de los docentes, quienes no están debidamente preparados para abordar la diversidad en sus aulas.

Como bien lo señala Raiter (1998), el lenguaje de señas desarrollado por los hipoacúsicos demuestra de algún modo el innatismo de la facultad del lenguaje, que se desarrolla en el caso de los sordos sin estímulos sonoros y, por lo tanto es independiente de los aparatos fonador y auditivo. Se ha comprobado que el proceso de adquisición del lenguaje por parte de los niños sordos, que incluye “un balbuceo manual”, es bastante similar al observado en la adquisición del lenguaje oral en el caso de los niños oyentes. No debemos olvidar que el lenguaje de señas es una lengua natural que se diferencia fundamentalmente de la lengua oral pues ésta no se actualiza a través del canal vocal/auditivo sino del canal viso-espacial. Pero se trata de una lengua natural con una clara organización fonológica (querológica, término de la teoría fonológica usado para describir las unidades combinatorias elementales o queremas que constituyen las palabras y signos de las lenguas de señas), morfológica y sintáctica que la tornan tan productiva como cualquier lengua oral. Y que presenta además variedades regionales, como lo hacen las lenguas orales.

En cuanto a la legislación, se ignora aquí la Ley N° 26.378, promulgada en 2018 en nuestro país, según la cual “por lenguaje se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal”.

Este testimonio revela a las claras un ejemplo de discriminación en el aula, una penosa situación en la que los docentes desvalorizan, y hasta ridiculizan, el lenguaje de un estudiante sordo comparándolo con el de los monos. Poco parecen saber del lenguaje quienes comparan la lengua de señas con el sistema de comunicación animal, de naturaleza tan distinta al humano. No reconocer el lenguaje de señas como un verdadero lenguaje es en cierto modo negar una de las facultades que nos torna humanos y nos diferencia de las otras especies de seres vivos.

Estos docentes evidentemente no favorecen la inclusión en sus aulas; por el contrario, desde su lugar de poder, alientan la exclusión. Este tipo de actitudes por parte de maestros y autoridades refleja la imposibilidad de aceptar lo “diferente”, ya que se aspira al ya perimido objetivo de la “homogeneidad”.

El rechazo de la lengua de señas es de algún mundo también el rechazo de la cultura sorda (Ladd, 2005) y, en consecuencia, un modo de evitar el diálogo intercultural, tan provechoso y enriquecedor que se ha convertido en uno de los principales pilares de la educación en la actualidad.

### **Testimonio de una niña totonaca (Juárez Bravo, 2006)**

*“Al ingresar a la escuela, sin conocer otra lengua que la indígena, nuestra primera experiencia desagradable fue que el maestro nos habló en español. Todos estábamos atentos escuchando lo que decía, sin embargo no entendíamos. Al siguiente día ya no quería ir a la escuela por temor a no entender lo que dijera el maestro, pero mi mamá me llevó a fuerza por órdenes de mi padre. Ella platicó con el maestro sobre el problema que tenía y, afortunadamente, a partir de ese día el maestro nos habló en nuestra lengua materna: el totonaco. Aún recuerdo que nos contaba cuentos y chistes para lograr nuestra confianza y atención, sin embargo la enseñanza seguía siendo en español. En consecuencia, al término del ciclo escolar aprendí a leer sin comprender y de la misma manera concluí la primaria.”*

Este testimonio también constituye un ejemplo de discriminación, de desvalorización de una lengua otra, en este caso aborígen, aun batallando contra la lengua dominante tras siglos de subordinación de los pueblos originarios. Esta actitud de parte del docente parece remontarnos al viejo prejuicio de “lenguas primitivas”, asociado a las lenguas ágrafas, que privilegia la lengua escrita por sobre la oral desconociendo las muchas razones que priorizan la lengua oral por sobre la escrita desde el punto de vista lingüístico. Esta mirada sobre una lengua aborígen sin duda poco se apoya en cuestiones científicas; se trata de más bien de cuestiones de poder, de prestigio, de la necesidad de “colonizar”. La situación planteada parece sustentarse en la noción del monolingüismo como situación ideal, en la que se estigmatiza al sujeto bilingüe (pues de eso se trata aunque no estén involucradas aquí lenguas prestigiosas como el inglés, el alemán o el francés), en lugar de aprovechar su mayor conciencia metalingüística. Se promueve la alfabetización en una lengua extranjera, lo cual sin duda dificulta el aprendizaje en gran medida. Este docente no se vale del conocimiento previo de sus alumnos para construir nuevos saberes, no considera que “el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983). El primer idioma no se aprovecha como medio de comunicación ni como soporte para el desarrollo de nuevos conocimientos.

El docente no logra “asumir el bilingüismo como un valor positivo” (Ferreiro, 2007) ni apoderarse de su rol como mediador entre culturas, como mediador entre dos cosmovisiones del mundo. Si bien hace uso de la lengua aborígen en situaciones informales, se niega a la alfabetización en lengua materna, ignorando así la riqueza de la diversidad lingüística y cultural en el aula. Además no reconoce el valor del patrimonio lingüístico para la humanidad ni respeta la Ley 26206 de Educación Nacional, promulgada en el año 2006, la cual en su artículo 52 se refiere a la necesidad de garantizar “el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua,

su cosmovisión e identidad étnica”. Desconoce la reforma constitucional de 1994, que incluye en el inciso 17 del artículo 75 el reconocimiento a los pueblos originarios de sus derechos civiles y de la educación intercultural bilingüe. El docente no percibe con claridad que la lengua y la cultura forman parte del mismo entramado; no logra identificar la lengua como parte de la cultura ni la identidad de una comunidad lingüística.

La familia del alumno, como muchos otros miembros de las comunidades minoritarias, ha perdido su autoestima lingüística y sabe, a partir de su propia experiencia seguramente, que su hija solamente podrá insertarse en el mercado laboral si aprende español, sólo así logrará en cierta medida evitar la exclusión social. Evidentemente la lengua continúa siendo un factor de inclusión o exclusión social, lo cual lleva a los propios hablantes de una lengua minoritaria a renunciar a sus lenguas porque sienten que les estorban y les imposibilitan acceder a la lengua prestigiosa, ligada a posiciones de poder. Esta situación trae aparejado un serio problema a nivel mundial que debería preocuparnos a todos: la desaparición de las lenguas aborígenes, y con ellas su valioso bagaje cultural. No debemos olvidar que las Naciones Unidas, que procuran supervisar las políticas regionales y nacionales relativas a la protección y planificación lingüísticas para la construcción de sociedades multilingües, han designado el 2019 como el "Año internacional de las lenguas indígenas" para concientizar sobre la importancia de las lenguas indígenas como portadoras de "sistemas complejos de conocimientos".

## Consideraciones finales

Si bien se trata de testimonios de personas provenientes de distintas comunidades, la de sordos y la de totonacos, ambos parecen remitirnos a prejuicios enraizados en ideologías que favorecen la exclusión de lo distinto, fácilmente rebatibles desde la psicolingüística. El rechazo por la diversidad no es sino una muestra de la resistencia al cambio de la sociedad en su conjunto, reticente a la aceptación de cualquier factor que atente contra su uniformidad y su hegemonía.

El análisis de estos testimonios nos lleva a reflexionar acerca de cuestiones tales como la naturaleza del lenguaje, las propiedades de las lenguas, la relación entre lengua, pensamiento y cultura, entre muchas otras. Ambos testimonios giran en torno a la estigmatización de los usuarios de una lengua que no es la canónica y el rechazo de lo distinto. No se trasluce en ellos la resignificación del concepto de lengua surgido a partir de la globalización, que nos obligó a repensar muchas de nuestras concepciones acerca de lo deseable en materia lingüística.

En ambos casos se trata la problemática de la exclusión emanada del uso de una lengua minoritaria, de una lengua no canónica, de una lengua otra, de una lengua que nos enfrenta a la alteridad. Poco parece importar que nazcamos en el marco de una lengua/ cultura de la cual formamos parte, que constituye la esencia de nuestro propio ser y construye nuestra identidad. No se reconoce aquí el bilingüismo como ventaja ni se adopta una perspectiva integradora en las aulas sino que se opta por lo que Varela (2008) denominaría “la invisibilización de la lengua minoritaria”, y por ende la negación del “acceso a la ciudadanía”. Se les niega a los niños la posibilidad de pertenecer a dos culturas, a dos visiones de la realidad. No se acepta otra lengua por cuanto implica aceptar otra visión del mundo, otra categorización, otra evaluación, y tal vez otras respuestas a los problemas que nos aquejan como comunidad diversa, caracterizada por la pluralidad y la polifonía. Se insiste en un espacio en el que no se valora la diversidad sino que se considera la diferencia como deficiencia. Obviamente no se valora el bilingüismo por tratarse de lenguas que no se consideran prestigiosas; bien distinto sería el caso si se tratara de lenguas dominantes como el inglés o el francés, lenguas consideradas prestigiosas por cuestiones económicas y culturales.

Las instituciones a las que hacen referencia ambos testimonios, que marginalizan a estos estudiantes por su lengua minoritaria, no desempeñan su rol como espacio para la transformación social, en el que debiera pensarse “la alteridad, no como un obstáculo, sino como la presencia insoslayable de la diferencia” (Sinisi, 1999), que nos invita a cuestionar nuestras representaciones en cuanto a nosotros y los otros. Se trata de instituciones instaladas en concepciones del siglo pasado en las que los objetivos de la escolarización estaban ligados a la homogeneización, la mismidad y la negación de la subjetividad, objetivos tal vez válidos en ese tiempo y espacio de constitución de los estados nacionales. Sin embargo, este nuevo siglo nos presenta nuevos desafíos ligados a la globalidad, que de algún modo cuestiona las fronteras y nos invita a aceptar la diversidad como parte constitutiva de nuestra realidad.

Es seguramente el estado a través de sus políticas lingüísticas, ligadas a cuestiones que exceden por mucho el plano lingüístico y deben ser analizadas en función “de las coyunturas en las que se producen y de los intereses que encarnan” (Arnoux, 2015), quien debe abogar por la defensa de la diversidad lingüística y la consecuente adopción de una perspectiva multicultural en el seno de las instituciones educativas. Los docentes no hacen sino reflejar, en la medida de sus posibilidades, las políticas emanadas de la administración nacional en materia lingüística. Como se desprende de la lectura del informe “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” (UNESCO 2009) el rechazo por parte de los docentes de la lengua de sus alumnos es también el rechazo de su cultura, sus valores, su concepción del mundo, su identidad misma. Se niega el “diálogo, como espacio abierto a la reflexión, a la formulación de nuevos puntos de partida para la enseñanza y nuevos puntos de encuentro que nos permitan avanzar juntos en procura de un mundo más equitativo” (Báez, 2010). La lengua no debería convertirse en un factor de discriminación sino por el contrario debería reconocerse como un espacio de encuentro y mutuo enriquecimiento. Nosotros, como docentes, debemos trabajar desde las aulas para revalorizar la diversidad lingüística, fomentando así el respeto por el otro, que es a la vez tan distinto y tan parecido a mí. Se trata de una decisión política sin duda; de decidir el modelo de país que promovemos, el concepto de cultura que transmitimos, la noción de nación que favorecemos.

La coexistencia de diferentes lenguas, sea lenguas aborígenes o lenguajes de señas, no hacen sino reflejar la coexistencia de culturas dentro de un mundo que no puede definirse sin atender a la diversidad, rasgo constitutivo de su esencia en este aquí y ahora. Las instituciones educativas no deberían ignorar las demandas de la sociedad toda en cuanto a la inclusión, la aceptación de la diversidad, la creación de un mundo mejor para todos quienes abrazamos la multiculturalidad.

## Referencias

- Arnoux, E. & Bein, R. (eds.) (2015). Política lingüística y enseñanza de lenguas. Buenos Aires: Biblos.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2ª ed.). México: Trillas
- Baez, M. (2010) Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos a partir de avances de investigaciones psicolingüísticas. En Revista Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura. Vol. Año 31, N°1. Marzo 2010 pp. 18-27. Ed. Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- Chomsky, N. (1956). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.

- Ferreiro, E (2007) El bilingüismo. Una visión positiva. En Ferreiro, E. Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. México: CREFAL
- Juárez Bravo, E (2006) Tomar en cuenta la lengua para mejorar la enseñanza. En Rodríguez, M.A. Testimonios de discriminación: historias vivas.
- Ladd, P (2005, julio) Golpes contra el imperio. Culturas sordas y educación de sordos. Conferencia presentada en el Centro para Estudios Sordos, Universidad de Bristol, Inglaterra.
- Piaget, J. (1977). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
- Raiter, A. (1998) Información psicolingüística para el docente. Ed.Plus Ultra, Bs.As.
- Simón, M. y Massone, M. I. (2002). La transposición didáctica de la LSA. En M. Simón; M.I. Massone y V. Buscaglia (Comp). Educación de sordos: ¿Educación Especial y/o Educación? (143-157). Buenos Aires, Argentina: Editorial LibrosenRed
- Sinisi, L. (1999). Capítulo VIII: La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A.: “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA. Buenos Aires.
- Skinner, B.F. (1957). Verbal Behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group.
- Skliar C., Massone I.& Veinberg S.(1995) Deaf children's access to bilingualism and biculturalism, en Infancia y Aprendizaje, 18:69-70, 85-100, DOI: 0.1174/021037095321263097
- UNESCO (2009). Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Varela, Lía (2008) “Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?”, en Piñón, F.: Indicadores culturales 2007, Buenos Aires, EDUNTREF, 2008.  
<http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>