

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGA EDUCATIVA

TÍTULO

APROXIMACIÓN A LA TEORÍA SOBRE PENSAMIENTO Y
HABLA DE LEV VIGOTSKI, COMO APORTE AL PROCESO
DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LAS
LENGUAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE DEL ECUADOR

AUTORA:

ELIZABETH RIVERA GARCÍA

DIRECTORA: MTR. ELENA DÍAZ

QUITO, 2012

DEDICATORIA

A mis compañeras de vida: las palabras.

AGRADECIMIENTOS

A los pueblos indígenas, mujeres y hombres, por su persistencia, vitalidad y conocimientos.

A mis dos amores Blanca y Flor, por su ejemplo de vida y perseverancia.

A mi compañero Flores y su cálida sabiduría.

Al Dr. Augusto Burneo por ver en las primeras ideas un campo científico por explorar, a su confianza y precisas palabras.

A Elena Díaz, por su guía y apoyo, con ella la tarea interna de explorar la teoría y la experiencia, fue posible.

TABLA DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN A LA TEORÍA SOBRE PENSAMIENTO Y HABLA DE LEV SEMENOVICH VIGOTSKI	4
El problema y el método de investigación en Psicología.	4
Análisis de la teoría histórico-cultural sobre el desarrollo del habla y el pensamiento	6
<i>El desarrollo de los significados verbales en la infancia: Evolución y fases</i>	9
<i>El desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos en la infancia: Leyes que gobiernan ese desarrollo</i>	23
<i>Pensamiento verbal y zona de desarrollo próximo</i>	28
CAPÍTULO II: SITUACIÓN ACTUAL DE LA EIB EN EL ECUADOR Y EL ESTADO DE LAS LENGUAS PROPIAS DE LAS NACIONALIDADES INDÍGENAS EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	32
La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador	32
<i>Antecedentes, contexto, actores y perspectivas</i>	32
<i>Problemáticas psicopedagógicas de la EIB</i>	45
La situación de las lenguas de las nacionalidades indígenas	47
<i>Estado de las lenguas indígenas en el Ecuador</i>	47
<i>El bilingüismo y la interculturalidad en la EIB</i>	50
<i>La revitalización de la lengua propia en relación con la producción del conocimiento</i>	55
CAPÍTULO III: PROCESOS DE DESARROLLO, DEL PENSAMIENTO VERBAL EN LENGUA MATERNA Y DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, EN EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.	57
La construcción del conocimiento desde las lenguas indígenas	57

<i>Pensamiento verbal en lengua materna</i>	57
<i>Zona de desarrollo próximo en la EIB: características y sujetos</i>	61
<i>Modelo de escuela, educación, currículo y de enseñanza</i>	63
<i>El papel de la lengua propia en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento.</i>	67
Conclusiones	69
Bibliografía	73

Tabla de contenido de gráficos y tablas

Gráfico 1: Área del pensamiento verbal, en relación al pensamiento y el habla

Gráfico 2: Piezas usadas para estudiar la formación de conceptos. Método de Sájarov (Vigotski. 2007. p 186)

Gráfico 3: I Estadio y fases del desarrollo del pensamiento. Imágenes y relaciones sincréticas

Gráfico 4: II Estadio y 5 fases del desarrollo del pensamiento: El pensamiento en complejos

Gráfico 5: III Estadio y 3 fases del desarrollo del pensamiento: El Pensamiento en conceptos

Gráfico 6: Estructuras de generalización del pensamiento

Gráfico 7: Desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos en la infancia

Gráfico 8: Propuesta de modelo de escuela

Gráfico 9: Modelo del sistema educativo

Gráfico 10: Estatuto de las lenguas indígenas

Tabla 1: Experiencias de Educación Indígena anteriores al retorno al orden constitucional y a la creación de la CONAIE

Tabla 2: Experiencia desde la iglesia con un proyecto dirigido a Latinoamérica

Tabla 3: Principales transformaciones institucionales de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

Tabla 4: Estado de situación de las lenguas indígenas

Tabla 5: Educación bilingüe de mantenimiento

Tabla 6: Porcentaje de hablantes de idiomas indígenas. Censo 2010

Tabla 7: Educación bilingüe de transición

RESUMEN O ABSTRACT

La presente disertación expone “el desarrollo y la formación de los conceptos en lenguas indígenas, en la Educación Intercultural Bilingüe, a la luz de la teoría sobre pensamiento y habla de Lev Vigotski”. Se lo hace en tres capítulos: en el primero se presenta el marco metodológico desde el cual Vigotski se ubica para crear y reelaborar conceptos como *pensamiento verbal*, y *zona de desarrollo próximo*, los dos importantes para entender cómo se forman los conceptos científicos y cotidianos en el proceso de *instrucción* escolar; el segundo capítulo hace un recorrido histórico de la educación intercultural bilingüe como proyecto social, como sistema y como proceso; luego se describe el estado de situación de las lenguas indígenas. Desde estos dos aportes, se aborda el problema de investigación indicado al inicio y que constituye el capítulo tercero.

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, desde fines de los años 90 emerge un proceso de repensar la Educación Intercultural Bilingüe y sus problemáticas, en el marco de cómo cerrar el ciclo educativo entre educación infantil familiar comunitaria (EIFC), educación primaria, educación secundaria –que ya se estaba implementando– y la educación superior que era un anhelo y un lugar de propuestas todavía embrionarias.

Desde entonces han surgido propuestas educativas que intentan superar los límites de la educación intercultural bilingüe (EIB) sobre todo uno que es central para la misma existencia de los pueblos y nacionalidades indígenas: *el bajo nivel de producción de conocimiento que hay desde sus propias lenguas*.

Las propuestas implementadas no han logrado revertir la tendencia general que existe a reducir el *uso funcional* de las palabras en lenguas de las nacionalidades indígenas. Tres son los hechos que siguen ocurriendo: primero, persiste el uso menguado de las lenguas como medio de comunicación al interior de las nacionalidades indígenas; segundo, no hay avances significativos en los estudios sobre las lenguas indígenas, a los realizados en los años 70-80s; y tercero, en pocos centros educativos interculturales se usan las lenguas de las nacionalidades como medio de *instrucción*. La forma como se combinan estas tres condiciones cambia dependiendo de las regiones –Costa, Sierra, Oriente y Galápagos–, los territorios de las nacionalidades, y el nivel de contacto con otras lenguas con mayor presencia: el castellano, kichwa o shuar.

Junto a lo mencionado existe un conjunto de otros problemas que han motivado el estudio, los cuales salieron a la luz en la disertación desde la metodología que expuso Vigotski, pero no han sido desarrollados aquí por cuanto no constituyen el objeto de estudio del presente trabajo; sin embargo, podrían ser objeto de estudio de otras investigaciones.

La enseñanza bilingüe en Ecuador es un fenómeno relativamente nuevo como objeto de estudio, si bien no lo ha sido como experiencia práctica, las primeras experiencias de escuelas donde se enseñaba el kichwa y el español en nuestro territorio fueron impulsadas por Fray Jodoco Ricke –flamenco y guardián de los franciscanos en los primeros tiempos de la conquista española (1552)– dirigidas a los hijos de los españoles con madres indígenas y a la nobleza indígena (Abram, 1992, p. 8).

Es desde fines de los 90s del S.XX cuando se intenta reflexionar a partir de diferentes disciplinas sobre la enseñanza bilingüe, sobre todo el problema de la *minorización* de las lenguas indígenas y su paulatina desaparición, la creación de currículos con contenidos propios de los pueblos indígenas, con pedagogías apropiadas a las comunidades, la *literacidad* de la lengua, y cómo promover estudios en el país para elevar su nivel de desarrollo, o el análisis del tipo de modelo de bilingüismo aplicado en las escuelas y sus repercusiones. Otro problema que se podría analizar es el tipo de política pública y su responsabilidad en el desarrollo o no de las lenguas.

Dado el enfoque psicológico histórico-cultural que se adoptó en esta disertación, los elementos arriba mencionados entran como parte contextual y en interacción con el *pensamiento verbal* que es el marco donde enfrenta su objeto de estudio Vigotski: la formación de los conceptos científicos en los procesos de instrucción escolar.

El tema que trató la disertación es “el desarrollo de las palabras y la formación de los conceptos en lenguas indígenas, en la Educación Intercultural Bilingüe, a la luz de la teoría sobre pensamiento y habla de Lev Vigotski”

El objetivo planteado para la disertación fue: “Analizar la teoría sobre Pensamiento y Habla de Lev Vigotski, en los procesos de aprendizaje de la educación intercultural bilingüe para aportar al proceso de producción de conocimiento desde las lenguas indígenas.”

El estudio realizado parte de un análisis teórico exploratorio de la teoría sobre pensamiento y habla de Lev Vigotski, luego describe la situación de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante se usará EIB) y la situación de las lenguas indígenas encontrada en medios impresos o digitales de las bibliotecas e internet (dentro de las exigencias de rigor científico requeridos por la academia), evaluaciones desde la EIB y escritos académicos, y, por último, propone elementos que pueden servir de guía para la construcción de propuestas de cara a mejorar la producción de conocimiento desde las lenguas indígenas en la EIB.

La investigación estuvo dividida en tres capítulos:

En el capítulo 1 “Aproximación a la Teoría Sobre *Pensamiento y Habla* de Lev Semenovich Vigotski”, se analizó el marco teórico-conceptual y se describió la metodología –entendida como el discurso sobre los procedimientos científicos y los

instrumentos utilizados en la investigación científica de Vigotski— para especificar el *sistema teórico* desde el cual el autor estructura su tesis: los conceptos científicos se desarrollan en la instrucción escolar y al hacerlo desarrollan otras funciones psíquicas superiores.

En el capítulo 2 “Situación Actual de la EIB en el Ecuador y el Estado de las Lenguas Propias de las Nacionalidades Indígenas en Relación con la Producción del Conocimiento” se re-construyó una periodización histórica del desarrollo de la EIB, como contexto para ubicar las problemáticas psicopedagógicas que se dan alrededor de los temas de producción de conocimientos desde las lenguas propias. Además se describe el estado de situación de las lenguas indígenas, de un estudio hecho por Marleen Haboud, para analizar el bilingüismo como estrategia de enseñanza, sus objetivos y alcances en relación a las lenguas indígenas; y por último, se aborda el habla como proceso discursivo capaz de producir conocimiento.

En el capítulo 3 “Procesos de desarrollo del pensamiento verbal en lengua materna y de la zona de desarrollo próximo, en el aprendizaje de la educación intercultural bilingüe”, se aborda el desarrollo del *pensamiento verbal* en lenguas indígenas, en los procesos de instrucción de la educación intercultural bilingüe; se elaboraron pautas para construir conocimientos desde las lenguas indígenas sobre la base de los postulados de la teoría de Vigotski, tomando dos conceptos fundamentalmente: *pensamiento verbal* y *zona de desarrollo próximo*.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LA TEORÍA SOBRE PENSAMIENTO Y HABLA DE LEV SEMENOVICH VIGOTSKI

1.1 El problema y el método de investigación en Psicología

Existen diferentes maneras de estudiar los fenómenos psicológicos y los problemas que de ellos se desprenden en el ámbito educativo, así la construcción de los problemas y la elección de la metodología de investigación es fundamental para Lev Vigotski, a él le interesa sobre todo la lógica que sostiene la manera de plantearse los problemas y la metodología de investigación, porque de ello depende la comprensión de la realidad, y es labor de la investigación científica en psicología conocer las estructuras subyacentes de los fenómenos observados, porque la apariencia externa difiere de la realidad. Él, desde su teoría psicológica histórica-cultural, explica la compleja dialéctica entre lo biológico, lo psíquico y lo social, en medio de las cuales los seres humanos se van conformando (Vigotski, 2007, p. 9).

Vigotski revisa los fundamentos de la psicología de su época (hasta 1934, fecha en la que muere), y plantea que la psicología está en crisis debido a los postulados metodológicos, tanto de tendencia materialista como de tendencia idealista, porque llevan a un análisis dualista de la realidad, al separar los fenómenos objetivos de los subjetivos. Y retoma el postulado psicológico: la conciencia es un todo único e indivisible, y sus funciones actúan relacionadamente entre sí, pero va más allá, plantea que las relaciones interfuncionales no son constantes ni inalterables, y deben ser estudiadas. Él propone el estudio de la relación entre funciones, así como la cuestión de su organización en la estructura general de la conciencia.

La teoría psicológica histórica-cultural, que formula Vigotski, parte de la tesis: la conciencia se origina en la interacción social. El objeto de estudio de la psicología, para él, es la conciencia, y ésta como problema de la psicología del comportamiento. Se propone encontrar la interpretación científica del comportamiento humano, como proceso integral único y en transformación permanente; formado tanto de componentes psíquicos como de componentes biológicos en los cuales se debe identificar unidades e interconexiones entre el todo y las partes. La psique es producto de la evolución, surge en un momento y en un nivel del desarrollo humano; está formada además por fenómenos conscientes y también

inconscientes (potencialmente conscientes a través de la palabra), los dos son fenómenos psicológicos (psíquicos y fisiológicos).

Vigotski indaga sobre tres aspectos en relación al tema de la psique: la importancia biológica de la psiquis, las condiciones en las cuales la actividad cerebral comienza a ser acompañada de fenómenos psicológicos, y el desarrollo psíquico, su origen, su producción, sus regularidades específicas más importantes encontradas en el proceso.

Vigotski propone que lo psíquico es una característica cualitativa especial de las funciones superiores del cerebro –funciones de los procesos superiores– tales como atención voluntaria, memoria lógica, *pensamiento verbal*, imaginación científica, formación de conceptos, toma de decisiones, comprensión del lenguaje, entre otras. Lo psíquico no es una unidad monolítica, tiene diversas funciones que se forman en la interacción social y cultural, por lo tanto tienen un origen y un proceso de desarrollo.

El desarrollo psíquico no es lineal como idea de despliegue y maduración, para Lev Vigotski el desarrollo es un proceso dinámico lleno de convulsiones, cambios repentinos y retrocesos, es un proceso complejo y multideterminado, que va de lo social y cultural a lo individual, el niño o niña pasa a ser él o ella mismo a través de los otros. La ley del desarrollo, según Vigotski, que rige ese proceso de transición, plantea: toda función aparece en escena dos veces, primero en el plano social y luego en el plano psicológico. Entre sujetos como categoría intersíquica; luego en el interior del sujeto como categoría intrapsíquica. En ese proceso, la comunicación junto al *pensamiento verbal* son importantes en la constitución psíquica.

Distingue las funciones psicológicas primarias (funciones psicofisiológicas elementales) determinadas por estimulación directa; y las funciones psíquicas superiores, aquellas que tienen que ver con la racionalidad de la consciencia (que son específicas de los seres humanos) y surgen junto con la palabra y el concepto –o significado de la palabra– y por ellos. El uso de esos medios artificiales que se encuentran en la cultura hace que la acción sea mediada por ellos, lo que cambia las funciones psíquicas. Vigotski impulsa, por lo tanto, la tesis del carácter mediado de las funciones superiores.

Vigotski aborda la investigación de las funciones superiores y sus interrelaciones –que se dan en tres niveles: genético, funcional y estructural– desde su teoría del desarrollo, el objetivo es introducir el desarrollo psíquico en la historia. En el desarrollo, él diferencia

dos grupos de fenómenos o causas que no se funden aunque están indisolublemente unidas:

1. El proceso de dominio de los medios externos por ejemplo: lenguaje, escritura, dibujo, entre otros.
2. El proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores arriba descritas entre las que está el *pensamiento verbal*, que es donde se une el pensamiento con el habla.

Vigotski plantea tres tesis, importantes para entender la teoría sobre el desarrollo de las funciones psíquicas:

1. El desarrollo tiene una base natural, desde la cual se origina y avanza; esa base la conforman los procesos psicológicos elementales. Las variaciones que existen en estos procesos psicológicos dan cabida a diferencias en el desarrollo, por ejemplo en el caso de niños ciegos, o con parálisis cerebral, entre otros.
2. La cultura modifica las aptitudes naturales de las personas, esos cambios se realizan de acuerdo con los objetivos tanto del individuo, como de la cultura.
3. El desarrollo de la conciencia humana es compleja, con diferentes funciones que se transforman y construyen estructuras superiores. Cuando se construye un sistema nuevo, este no sustituye al otro; ambos se desarrollan tanto conjunta como simultáneamente, subordinándose unos a otros y, si fuera el caso, se compensan como ocurre con los niños con capacidades especiales.

Vigotski hizo sus investigaciones sobre pensamiento y habla en tres niveles: desde un análisis teórico conceptual, desde el campo experimental, e incluyó una aplicación –de esos conceptos construidos– al *problema del desarrollo de los conceptos*. Realizó sus investigaciones durante 10 años, al cabo de los cuales estructuró su libro sobre pensamiento y habla, del que se han tomado los postulados teóricos.

1.2 Análisis de la teoría histórico-cultural sobre el desarrollo del habla y el pensamiento

El desarrollo del habla en relación con el pensamiento ocupa un lugar especial en el sistema psicológico de Vigotski porque juega un doble papel: como instrumento

psicológico que ayuda a formar otras funciones mentales, y como una función que experimenta un desarrollo cultural.

Lev Vigotski critica a los anteriores métodos de estudio (de descomposición de los conjuntos psicológicos complejos en sus elementos), porque provoca que los elementos analizados sean diferentes al conjunto, por tanto las propiedades del conjunto desaparecen, y a los investigadores no les queda más que buscar interacción mecánica y externa entre elementos aislados; esas relaciones se darían entre dos procesos diferentes y ajenos entre sí, donde las funciones se consideran constantes, sin cambiar a lo largo de la vida, pero eso no ocurre así.

En época de Vigotski, existían algunas escuelas psicológicas que promovían métodos de análisis de las funciones psicológicas como elementos independientes, una era la escuela reflexológica de EEUU, que definía al *pensamiento* como *habla sin sonido* –“pensamiento como reflejo inhibido no manifiesto en lo motriz”–, otra la escuela de Wüizburg que consideraba el *habla* como manifestación externa del pensamiento –su revestimiento–; en ninguna de las dos teorías se estudiaba la relación entre pensamiento y habla porque desde sus postulados se daba por hecho que no podía existir relación alguna.

En su investigación, Vigotski concluye que existe una relación interna entre pensamiento y habla, su método de investigación vincula y relaciona las dos funciones en una unidad, el que aplica es un método genético de análisis de unidades. Él plantea que en una determinada parte los procesos del habla y del pensamiento coinciden, a esto lo denomina *pensamiento verbal*. Vigotski usa tres conceptos, como sinónimos, para referirse a esta relación entre pensamiento y habla: *pensamiento verbal*, *pensamiento discursivo* y *pensamiento lingüístico*; en esta disertación se usó *pensamiento verbal*.

En el *pensamiento verbal* no se agotan ni todas las formas de pensamiento, ni todas las del habla, hay pensamiento no lingüístico y habla no intelectual. Existe un área grande del pensamiento que no tiene relación con el *pensamiento verbal* por ejemplo el pensamiento instrumental y técnico; y de igual forma, no todos los procesos de habla son intelectuales, por ejemplo, la acción de repetir frases de memoria. Estas áreas están bajo la influencia indirecta, sin vínculo causal con las funciones. Vigotski estructura su disertación sobre el *pensamiento verbal*, como función psíquica superior porque es lo eminentemente humano, construido en la historia y la cultura, éste lo diferencia de los animales, incluso de aquellos que sí logran trabajar con signos.

Gráfico 1: Área del pensamiento verbal, en relación al pensamiento y el habla



En la relación pensamiento-habla la unidad indivisible con propiedades inherentes al *pensamiento verbal* se encuentra en el aspecto interno de la palabra en su *significado*. El significado es inseparable de la palabra y pertenece tanto al habla como al pensamiento, por lo tanto el *significado* es unidad de expresión y comprensión del habla y del pensamiento. En el *significado* radica lo específico del *pensamiento verbal* que lo distingue de las demás representaciones y pensamientos de la conciencia (Vigotski, 2007).

La *palabra* no es un objeto aislado, ni una percepción, es toda una clase de objetos, por ello cada palabra en su *significado* lleva implícito una *generalización* de la realidad, y esta *generalización* es un extraordinario *acto verbal del pensamiento* que refleja la realidad de modo diferente al que lo hacen las *sensaciones* y las *percepciones* inmediatas. Por eso Vigotski dice que el método de investigación sobre el problema de la relación entre pensamiento y habla debe ser el *análisis semántico* o *método de estudio del significado verbal* porque este se centra en los aspectos del habla que se refieren al sentido. Este método estudia el desarrollo, el funcionamiento y la estructura del *pensamiento verbal*; además permite entender que la función primaria del habla es la comunicación, como medio de expresión y de comprensión.

Para transmitir cualquier vivencia o contenido de la conciencia a otras personas, el habla humana necesita una generalización y, a través de esta, se hace posible el desarrollo de la comunicación, los niños que aún no poseen un nivel de generalización no pueden comunicarse totalmente, no porque les falta la palabra sino porque les falta el concepto –o generalización–; por eso Vigotski, citando a Edwar Sapir, plantea que al significado no se lo debe tomar como símbolo de una percepción aislada, sino como símbolo de un concepto. La palabra casi siempre está lista cuando está listo el concepto, por ello dice Vigotski, hay sólidos argumentos para considerar el significado de una palabra no sólo como unidad de pensamiento y palabra, sino también como unidad de generalización y comunicación, de pensamiento y comunicación; estos son los problemas que él trata en su investigación.

Esa comunicación humana con ayuda del pensamiento refleja la realidad de modo generalizado, por lo tanto es perfectible y cambia, estas transformaciones se dan a través de la creación de nuevos conceptos establecidos para explicar la realidad; y si bien es un proceso continuo –en todas las etapas de la vida de las personas– se inicia en la infancia y se internaliza la relación *pensamiento verbal y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, una de estas funciones es el pensamiento verbal*.

1.2.1 El desarrollo de los significados verbales –conceptos verbales– en la infancia: evolución y fases

Vigotski hace un estudio de la raíces genéticas del pensamiento y el habla para construir metodológicamente un marco discursivo científico en el que pueda sostenerse para analizar los problemas, tanto de la relación entre pensamiento y habla, como de la forma en que se dio el proceso de desarrollo de ambas funciones, por separado, en la historia humana, para de esta manera abordar el problema de cómo se desarrollan los conceptos en la infancia.

Luego de realizar un análisis crítico comparativo a las teorías e hipótesis que estudian el *pensamiento verbal, el habla interna, el habla egocéntrica, el desarrollo del intelecto y el habla en el mundo tanto animal como en la temprana infancia*, concluye que las raíces genéticas del pensamiento y el habla no coinciden en una fase inicial, hay una fase prediscursiva en el desarrollo del intelecto y una preintelectual en el desarrollo del habla; y además descubre que la relación entre estos dos procesos no es constante, ni estable; varía a lo largo de su desarrollo, Vigotski sostiene que las curvas del desarrollo se juntan, se

separan, se cruzan, corren paralelas, se unen y, luego se bifurcan. Usa para el análisis de esto dos entradas: filogenética (de la especie humana), como ontogenética (de la evolución de la niñez a la adultez).

Los estudios realizados en animales plantean que el habla y el pensamiento caminan por senderos separados y no se juntan. Los gestos y sonidos expresivos, en animales como el chimpancé, nunca significan o describen algo objetivo para Köhler (citado por Vigotski, 2007, p. 130), están asociados a situaciones inmediatas, reacciones emocionales, y al uso de instrumentos para lograr algo que el chimpancé necesita, eso es parte de su pensamiento instrumental que se activa por una situación concreta y no por representaciones (Vigotski, 2007, p. 140). Esa capacidad de usar instrumentos para Vigotski constituye la raíz del comportamiento humano, porque supone un desarrollo grande de las facultades mentales, pero también demuestra que la unión, entre pensamiento y habla, que da paso al pensamiento verbal es eminentemente sólo humana.

En el proceso ontogenético (de evolución de la niñez a la adultez) la línea del desarrollo es vaga y confusa. En un momento temprano de la vida, esas líneas separadas se cruzan y dan origen a una nueva forma de comportamiento sólo característico en humanos: la niña y el niño preguntan cómo se llama cada cosa, y es a partir de esto que el habla llega a ser intelectual y el pensamiento verbal según Stern (citado por Vigotski, 2007, p. 146), esto representa un cambio sustancial tanto en el aumento de las palabras como en su *uso funcional* lo que determina una transformación en las funciones psíquicas y sus estructuras.

Vigotski al estudiar otro fenómeno, el *habla interna –habla dirigida a uno mismo, al realizar una tarea complicada–*, centro de debates de diferentes teorías que trabajan en el problema de la formación de los conceptos, plantea la tesis: el desarrollo del *habla interna* se determina desde fuera, y es producto de dos procesos: el primero, de la acumulación de prolongados cambios funcionales y estructurales, que se separan del *habla externa –habla de los otros que el niño o niña usa para comunicarse antes de internalizarlos–*; y el segundo, la diferenciación de las *funciones sociales y egocéntricas* del habla.

Las estructuras del habla, arriba descritas, son asimiladas por el niño y se convierten en las estructuras básicas de su pensamiento. La tesis resultante para Vigotski: el desarrollo del pensamiento del niño o niña depende del dominio de *los medios sociales del pensamiento*, es decir, del habla. Por lo tanto, el *pensamiento verbal* no es una forma natural y espontánea de comportamiento, sino una forma socio-histórica, cuyo tipo de desarrollo

depende directamente de leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad, y no de las formas naturales del pensamiento y el habla; esto significa que sus propiedades y regularidades están determinadas por esas leyes. Esto cambia el planteamiento metodológico del problema, el *pensamiento verbal*, su estudio no debe ser desde las leyes naturales, sino desde el análisis del comportamiento de hombres y mujeres sobre la base del materialismo dialéctico e histórico.

Para Vigotski, tanto la formación de los conceptos, como el estudio de su naturaleza psicológica son importantes; él parte del estudio crítico de dos métodos principales en los que se basan los investigadores para hacer sus experimentos: uno es el método de definición; y dos, el método de la abstracción. Los dos métodos tienen límites porque separan la palabra del material objetivo; trabajan con la palabra sin material objetivo – objeto– (método de definición), o con material objetivo sin palabra (método de abstracción).

Para explicar la formación de los conceptos, Vigotski usa una metodología experimental que trabaja tanto con el material sobre el cual se elaboran los conceptos, como con la palabra con cuya ayuda surge; lo que él busca garantizar en el estudio es el proceso de formación mismo, no sólo el estudio del concepto. Este método se llama sintético-genético y lo propuso Ach. Este método estudia el proceso de construcción del concepto, la serie sintetizada de signos que lo forman y su proceso de desarrollo.

El experimento consistía en introducir palabras artificiales, sin sentido para el niño sometido a prueba y sin vínculo con su experiencia previa; y, conceptos artificiales elaborados con fines experimentales (eran la unión de una serie de atributos, y su combinación no existía en los conceptos cotidianos designados con ayuda del habla). Se realizó con adultos, adolescentes y niños, de diferentes edades; y lograba que la experiencia previa no interfiriera, equiparándolos a todos para ver cómo cada uno elaboraba los conceptos.

Con este método Vigotski buscaba precisar las condiciones funcionales del surgimiento de los conceptos. Se analizaba el concepto en relación con un problema o necesidad surgida en el pensamiento; la comprensión o la comunicación; el cumplimiento de alguna tarea o instrucción, cuya tarea es imposible hacer sin la formación del concepto. Retoma los estudios y las conclusiones de Ach y Rimat, para explicar que solo a los doce años, en el comienzo de la adolescencia y finalizada la edad escolar, comienza a formarse en el niño y

niña los *procesos* que conducen a la formación de los conceptos y al pensamiento abstracto.

Las investigaciones de Ach (citado por Vigotski, 2007, p. 174) demuestran que la tesis de la formación de los conceptos por asociación no es correcta, porque el proceso de formación de los conceptos tiene un carácter productivo y no reproductivo; se forma y surge en el proceso de una operación compleja orientada a la resolución de algún problema, no es suficiente para que surja la presencia de condiciones externas y el establecimiento mecánico de vínculos entre la palabra y los objetos. Ach propone que el factor que regula la corriente de nuestras representaciones y acciones a partir de la representación del objeto, es la *tendencia determinante; y no es ni la reproductiva –o asociativa– (la que restablece las representaciones asociadas entre sí), ni la perseverativa (regreso de cada representación a la conciencia)*. Esta *tendencia determinante* aparece cuando se plantea una tarea a la persona sometida a prueba, es decir un proceso orientado a un objetivo que exige acciones concretas para realizarlo. En la persona a prueba se desencadena el proceso a través de un problema que no puede ser resuelto de otro modo que con la ayuda de la formación de conceptos (citado por Vigotski, 2007, pp. 175-176).

Para Vigotski este planteamiento es un adelanto a los otros, pero tiene un problema que no resuelve, por ejemplo los niños tienen objetivos, sin embargo no son capaces de formar conceptos. Él toma los estudios de Dmitri Uznazde, quien realizó estudios en preescolares y demostró que en términos funcionales –los niños– afrontan las tareas igual que un adulto cuando opera con conceptos (usan las palabras como medios de comunicación, significación y comprensión), pero resuelven las tareas de modo diferente (citado por Vigotski, 2007, p. 176). Esto lleva a Lev Vigotski a plantear que el niño, al crecer en la atmósfera de un medio verbal, comienza a emplear el mecanismo del habla por sí mismo, ya desde su segundo año de vida, pero alcanza relativamente tarde el grado de abstracción de su pensamiento para elaborar conceptos plenamente desarrollados.

Siguiendo el planteamiento de Uznazde, Vigotski plantea que las palabras que usa el niño o la niña para comunicarse con los adultos no son conceptos propiamente dichos, son equivalentes funcionales del pensamiento en conceptos, pero asumen la función de estos y le sirven para comunicarse. Estos equivalentes funcionales se diferencian profundamente en el aspecto cualitativo y estructural del pensamiento más desarrollado del adolescente y del adulto (2007, p. 178).

Para resolver tareas de comunicación y comprensión los niños y los adultos emplean formas de pensamiento distintas, en cuanto a su composición, estructura y tipo de actividad. La pregunta es ¿cuál es la diferencia genética y estructural entre las formas funcionales y equivalentes del pensamiento del niño y del adulto? Si el objetivo de la tarea y la *tendencia determinante* no la regulan –los dos son condición necesaria pero no suficiente–. El problema principal de la formación de los conceptos y la actividad orientada a un fin, para Vigotski, es el problema de los medios con cuya ayuda se realiza cualquier operación psicológica y cualquier acción orientada a un fin, e incluso dominan el proceso del propio comportamiento. Y concluye, todas las funciones psíquicas superiores usan los signos como medio esencial para dirigir y dominar los procesos psíquicos.

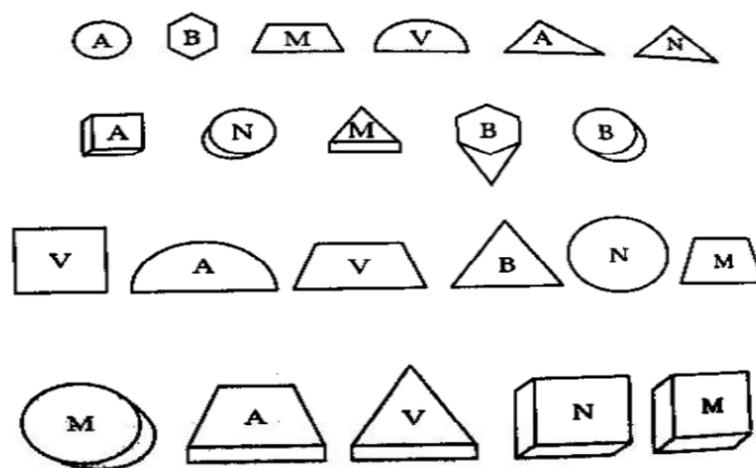
En el proceso de formación de los conceptos, la palabra es signo que sirve de medio para la formación de éstos y luego se convierte en símbolo. Vigotski propone, para estudiar el desarrollo de la formación de los conceptos, analizar el *uso funcional* tanto de la palabra y de su desarrollo, como de sus diversas formas de aplicación –asumiendo que estas son cualitativamente diferentes en cada edad y genéticamente relacionadas entre sí–. Para resolver la pregunta arriba planteada, propone el método *funcional de doble estimulación*. Con ese método, creado por Sájarov, Vigotski observa el desarrollo y la actividad de las funciones psicológicas superiores. Las dos series de estímulos son: uno, el que funcionaba como objeto al que se dirigía la actividad; y dos, el que actuaba como signo; con ayuda de estos dos estímulos él organizó la actividad.

J. Kasanin y E. Hanfmann describen la prueba realizada por Vigotski (2007, p. 183-184) encaminada a revelar el papel de la palabra y la naturaleza de su uso funcional en el proceso de formación de los conceptos. En el experimento, las palabras (medios) se daban al inicio, pero en directa relación asociativa con los estímulos-objetos. La tarea completa fue presentada al sujeto, y se mantenía idéntica en cada una de sus etapas. Las palabras (estímulos-signos) eran magnitudes variables, mientras que la tarea era una constante. El objetivo era investigar la manera en que el sujeto utilizaba los signos como medios para dirigir sus operaciones intelectuales; estudiar el uso funcional de la palabra.

El material usado en las pruebas de formación del concepto consiste en 22 piezas de madera de distintos colores, forma, altura y tamaño. Hay cinco colores distintos, cinco formas diferentes, dos alturas (altas y planas) y dos tamaños (grandes y pequeñas) En la parte de atrás de cada figura, oculta al sujeto puesto a prueba, está escrita una de estas cuatro palabras sin sentido: *lag, bik, mur, cev*, prescindiendo del color o la forma, *lag* está

escrito en las figuras grandes y altas, *bik* en todas las grandes y planas, *mur* en las pequeñas y altas y *cev* en las pequeñas y planas. Al iniciar el experimento todas las piezas se colocan mezcladas sobre una mesa delante del sujeto. El examinador da vuelta una de ellas (el modelo del ejercicio), la muestra y lee su nombre al sujeto, pidiéndole que retire de la mesa todas las piezas que cree que forman parte de la misma clase. Cuando el sujeto ha realizado esta tarea, el examinador da vuelta las piezas “erróneamente” elegidas, le muestra que pertenecen a otra clase y anima al sujeto a continuar con la actividad. Tras cada nuevo intento se dan vuelta las piezas elegidas erróneamente. A medida que aumenta la cantidad de piezas dadas vuelta, el sujeto va obteniendo paulatinamente el criterio para descubrir a qué características hacen referencia las palabras sin sentido de las piezas. Una vez que hace este descubrimiento, comienza a atribuir las palabras a su clase de piezas y empieza a formar los nuevos conceptos para los cuales el lenguaje no tiene nombre (Vigotski, 2007, p. 183-184)

Gráfico 2: Piezas usadas para estudiar la formación de conceptos. Método de Sájarov (Vigotski, 2007, p. 186)



Al observar la formación genética de los conceptos en diferentes edades, y al comparar entre niños, adolescentes y adultos (más de 300 personas con capacidades normales y con capacidades especiales), las conclusiones a las que Vigotski llega sobre las regularidades que rigen el desarrollo de la formación de los conceptos en la investigación experimental, son presentadas como ley general de la siguiente manera,

El desarrollo de los procesos que conducen posteriormente a la formación de los conceptos tiene sus raíces en la más temprana infancia, pero solo en la adolescencia madura, se forman y se desarrollan aquellas funciones intelectuales que, en particular combinación, constituyen la base psicológica del proceso de formación de los conceptos (Vigotski, 2007, pp. 187-188).

Para Vigotski, la investigación experimental del proceso de formación de los conceptos –o adquisición del significado– ha mostrado que el empleo funcional de la palabra u otro signo como medio para dirigir activamente la atención, analizar y seleccionar atributos, abstraerlos y sintetizarlos, es fundamental; y en ella participan todas las funciones intelectuales básicas combinadas de un modo especial. La tesis planteada,

[...] la formación de los conceptos, modo particular y especial del pensamiento, es el factor inmediato que determina el desarrollo del pensamiento en conceptos, y no lo es la asociación como suponen muchos autores, ni la atención, como afirma Müller, ni la interrelación del juicio y la idea, [...] de Bühler, ni la tendencia determinante, como señala Ach. Todos [...] participan [...] pero ninguno es el aspecto fundamental [...] (Vigotski, 2007, p. 189).

Vigotski plantea que el curso del desarrollo de los conceptos, experimentalmente, se da en tres estadios: estadio del pensamiento sincrético, estadio del pensamiento en complejos, y estadio de la construcción de conceptos. Estos estadios se subdividen en etapas, que tienen importancia para entender cómo se dan los procesos de desarrollo del pensamiento en diferentes momentos de las edades de los niños, adolescentes y adultos, si la experiencia previa o cultura no existiera.

1. **El primer estadio, del pensamiento sincrético**, tiene su origen en las percepciones del niño/a y es subjetivo, crea vínculos emocionales subjetivos y no reales; objetos formados mediante palabras que son producto de sus impresiones. En la niñez se crean significados de palabras o generalizaciones por medio de agrupamientos de objetos. Este estadio está formado por tres etapas.
 - a. Etapa de la imaginación sincrética o de los amontonamientos de objetos para crear generalizaciones o significados de las palabras; coincide con el período de ensayo y error en el pensamiento del niño/a.
 - b. En la segunda etapa se atribuye un significado común a los objetos no por sus propios rasgos (del objeto), sino por la similitud que la percepción de este establece entre ellos. La imagen sincrética se forma sobre la base de la proximidad espacial y temporal entre los diversos elementos.
 - c. En la etapa tres, los vínculos que se establecen no son el resultado de una única percepción, sino de dos tiempos de elaboración de los vínculos sincréticos: doble serie de vínculos y doble estructura de grupos. En el significado de la palabra se manifiesta no como un plano sino como una

perspectiva, los agrupamientos ya no son la forma predominante en que se presenta.

Gráfico 3: I Estadio y fases del desarrollo del pensamiento. Imágenes y relaciones sincréticas



2. **El segundo estadio es el pensamiento en complejos**, es diferente al anterior porque el pensamiento para crear generalizaciones o significados de palabras se basa en características concretas y empíricas, ya es un pensamiento coherente y objetivo, pero es poco sistemático, fragmentario, desordenado. Las generalizaciones se basan en mutuas semejanzas empíricas entre los objetos, se encuentran ausentes los vínculos jerárquicos entre los atributos de los objetos, por ello se arman conexiones empíricas más que lógicas, por ejemplo, es usual que en este momento del pensamiento se creen complejos tales como: ballena, picudo, corvina, agrupados en el concepto pez, sin diferenciar a la ballena como mamífero. En un proceso experimental los complejos pueden tener cinco formas. El fundamento de la participación es el mecanismo del pensamiento en complejos y el empleo funcional de la palabra como apellido o como nombre. Hay una diferencia entre el significado de la palabra y su referente (u objeto al que nombra). En el pensamiento en complejos existe una diferencia entre el objeto al que nombra con el significado, el niño o niña coinciden con el adulto en el objeto al que nombran pero no en el significado; esa es una característica fundamental del pensamiento infantil en complejos. Es la regla en el desarrollo del lenguaje, el complejo designa el mismo objeto de manera diferente con otras operaciones intelectuales.

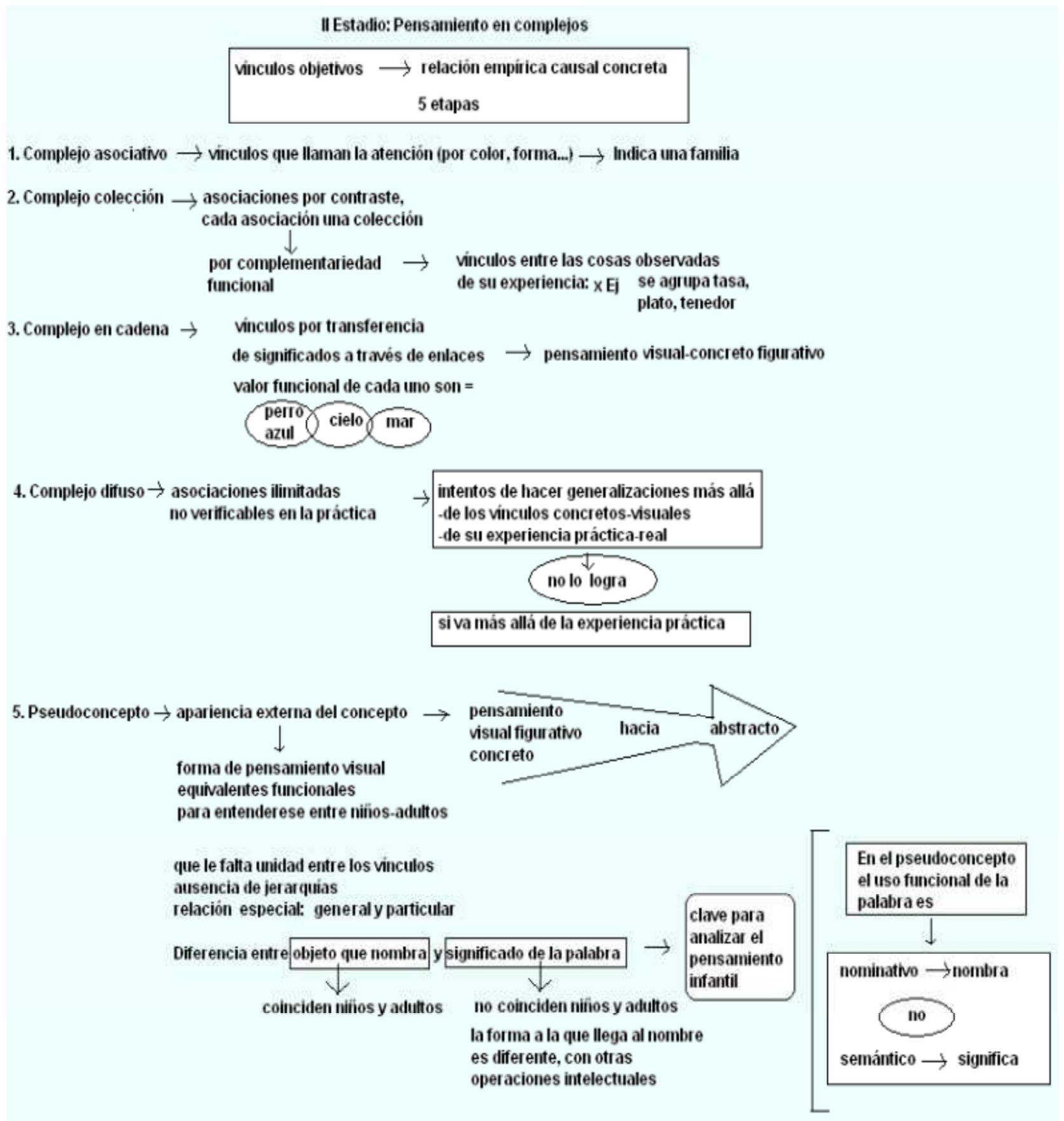
- a. **Complejo Asociativo**, que establece cualquier relación concreta, entre el núcleo y otro elemento del complejo, es como asignarle un apellido a un conjunto de objetos u elementos. Las palabras dejan de designar objetos particulares (nombres propios) para convertirse en apellidos, decir una palabra para el niño significa indicar una familia, es decir los vínculos se establecen por líneas de parentesco entre los que se relacionan.
- b. **Complejo Colección**, se basa en vínculos y relaciones entre las cosas observadas en la acción práctica y experiencia visual del niño/a. Son objetos que se agrupan a partir de un atributo de complementariedad funcional. Ej: plato, vaso, cuchara, son utensilios para comer. Las características son: heterogeneidad de los atributos, mutua complementariedad, agrupamiento en colección. Este tipo de pensamiento en el habla concreta del adulto existe y hace referencia a la colección de objetos y no al concepto.
- c. **Complejo en cadena**, construido según principio de unión dinámica y secuencial de diferentes eslabones en una cadena y de transferencia del significado a través de los distintos eslabones. Es la forma más pura del pensamiento en complejos porque se fusiona lo general con lo particular del complejo en cadena con el elemento.
- d. **Complejo difuso**, en este complejo el atributo se torna vago, indefinido, difuso. Reúne por medio de vínculos difusos e indefinidos a grupos concretos y perceptibles de imágenes u objetos. Los contornos de la generalización son indeterminados y su carácter es eliminado, es como un agrupamiento de familia de cosas que poseen posibilidades ilimitadas de ampliación y de incorporación de nuevos objetos, son generalizaciones en las áreas del pensamiento no visual y no práctico, es decir sin posibilidad de verificación práctica; esto ocurre cuando el niño/a empieza a pensar o razonar fuera de los límites de su pequeño mundo visual-concreto, de su experiencia práctica-real.
- e. **Pseudoconcepto**, es un pensamiento en complejos en cuanto a estructura, función y genética; aunque en apariencia externa coincide con el concepto, no concuerda en el tipo de operaciones intelectuales a partir de las cuales se elabora, las mismas que solo son posible cuando se llega a la adolescencia (llamada “período de transición” por Vigotski, debido a los cambios profundos en la forma de acercarse a la realidad, por los que atraviesa el niño).

A partir de la vida preescolar, los pseudoconceptos son la forma más difundida y predominante (y a menudo la única forma de pensamiento en complejos), que está presente en la vida cotidiana del niño/a. Los adultos, por el contrario, preestablecen de antemano los significados dados a las palabras de su lengua; sólo en la práctica del experimento realizado por Vigotski, se libera al niño de esta influencia y se les deja crear generalizaciones basadas en complejos a su libre parecer.

Los pseudoconceptos en apariencia externa son parecidos a los conceptos, pero las operaciones intelectuales son completamente diferentes. Los niños/as llegan a los conceptos por la definición, pasan de lo indiferenciado a lo diferenciado y no al revés, es decir van del género a la especie y luego a la variedad, por ejemplo: ellos nombran a cada flor llamándola flor, luego van distinguiéndolas como rosa, clavel, la usarán como denominación general para nombrar a todas las flores. Este proceso que es de lo general a lo particular, en el desarrollo de los seres humanos, se volverá un proceso dinámico que puede ir de lo general a lo particular y de lo particular a lo general.

El pensamiento infantil en pseudoconceptos es una etapa especial de desarrollo, cierra el segundo estadio, el del pensamiento en complejos, y abre una tercera etapa: la del pensamiento en conceptos; por ello Vigotski considera a la fase de pseudoconceptos un eslabón entre el pensamiento en complejos y el pensamiento en conceptos. Los pseudoconceptos no son patrimonio del niño o niña, el pensamiento cotidiano de los adultos opera frecuentemente con ellos.

Gráfico 4: II Estadio y 5 fases del desarrollo del pensamiento: El pensamiento en complejos



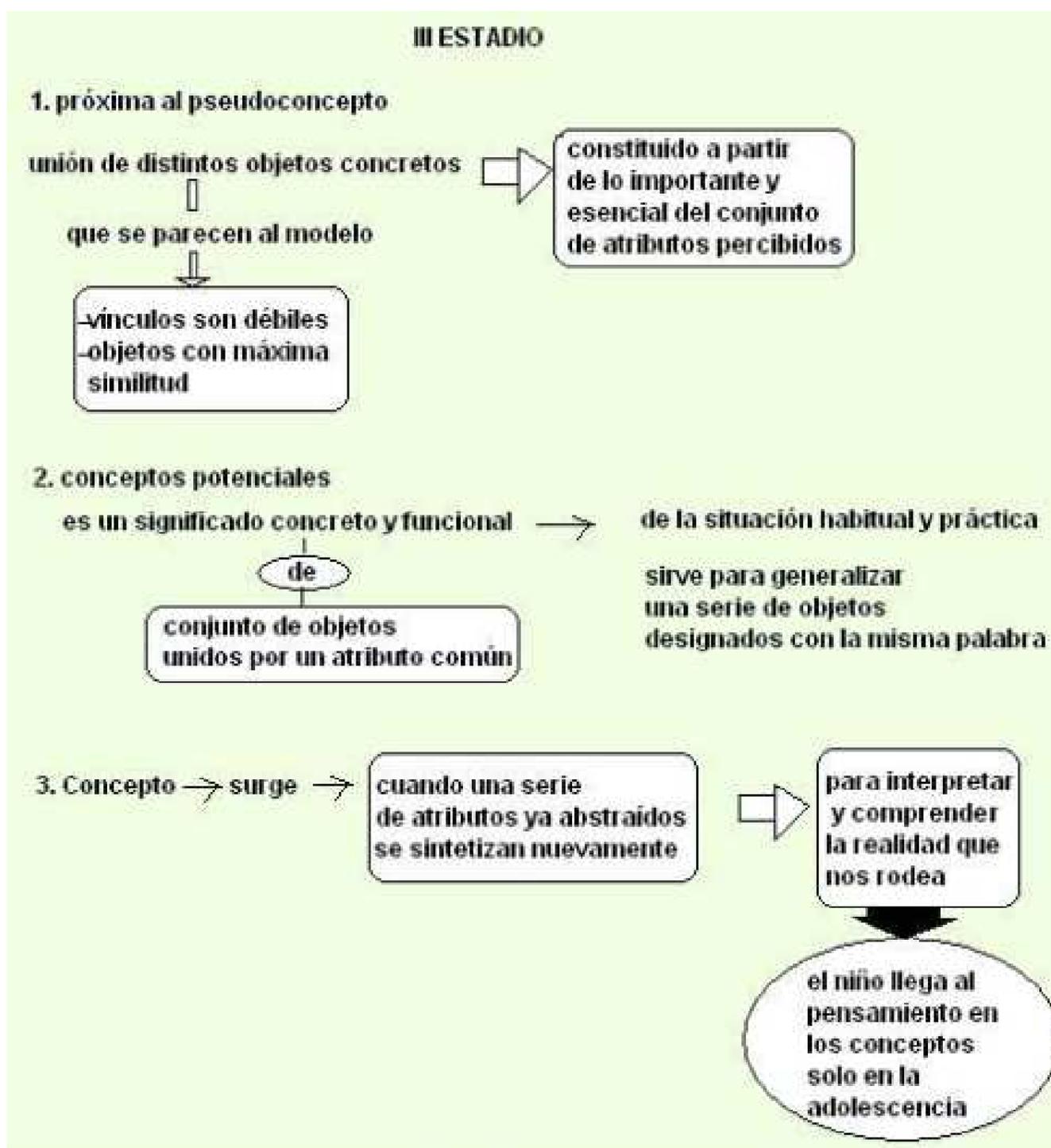
3. **El tercer estadio del pensamiento es el conceptual**, este sólo es posible en la adolescencia y constituye un momento fundamental en la transformación de los procesos de pensamiento y de creación de los significados de las palabras. Existe uniformidad de los vínculos al momento de construir generalizaciones, cada elemento individual comprendido por un concepto general se construye en la

generalización sobre la base del mismo atributo que los demás objetos; es decir todos los elementos están relacionados con el todo que expresa el concepto, y a través de este se relacionan entre sí de una única manera por un vínculo del mismo tipo. En el concepto, estos vínculos son esencialmente las relaciones entre lo general y lo particular y de las partes entre sí a través de lo general; son conexiones de un tipo lógico idéntico entre sí, son generalizaciones por un atributo. Por ejemplo, en el caso anterior la generalización para ballena sería mamífero, por lo tanto, se vincularía con perro, gato, etc. es decir más allá de los parecidos empíricos o de apariencia, que ésta tenga con los peces.

- a. **La primera etapa, del tercer estadio, es muy próxima al pseudoconcepto**, la unión de distintos objetos concretos se da sobre la base de máximo parentesco entre sus elementos, el niño/a presta atención a unos atributos por sobre otros, los que se parecen al modelo son los preferidos. Aquí por primera vez hay un proceso de abstracción sin embargo mal diferenciado, se abstrae un grupo completo de atributos sobre la base de comunidad entre los objetos, y no en función de una precisa selección de atributos individuales. Es más rico que el pseudoconcepto porque está constituido a partir de lo importante y esencial del conjunto de atributos percibidos. Y es más pobre que él porque los vínculos que sostienen esta construcción son pobres, son una vaga impresión de comunidad o máxima similitud entre los objetos.
- b. **La segunda etapa, es el de los conceptos potenciales**, es la selección de un conjunto de objetos unidos por un atributo común que llama la atención y sirve de fundamento para generalizar una serie de objetos designados con la misma palabra. Este concepto potencial es una formación preintelectual, dice Vigotski retomando a Groos (citado por Vigotski, 2007, p. 246). No son conceptos pero pueden llegar a serlo. Para el niño/a definir un objeto significa decir qué hace ese objeto o que es posible hacer con él; la situación habitual y práctica equivale al significado de la palabra, es un significado concreto y funcional.
- c. **La tercera etapa es el concepto**, éste surge cuando una serie de atributos ya abstraídos se sintetizan nuevamente convirtiendo al proceso en la forma fundamental del pensamiento, mediante la cual se interpreta y comprende la

realidad que rodea. Por medio de la palabra se dirige la atención voluntariamente a ciertos atributos, se sintetiza, se simboliza el concepto abstracto y se opera con él como un signo, el más elevado que ha creado el pensamiento humano, al que sólo se llega en la adolescencia

Gráfico 5: III Estadio y 3 fases del desarrollo del pensamiento: El Pensamiento en conceptos



Las diferentes formas genéticas del desarrollo del pensamiento coexisten, no es un proceso mecánico donde cada etapa termina y empieza la siguiente. El adolescente y el adulto no sólo piensan en conceptos, a menudo piensan en complejos e incluso a veces piensan desde formas más elementales. En el ámbito de la experiencia cotidiana piensan en pseudoconceptos (representaciones generales). La adolescencia, dice Vigotski, por lo tanto no es la edad de culminación, sino de crisis y maduración del pensamiento.

La conclusión a la que arribó Vigotski luego del experimento fue que se pone de manifiesto una divergencia entre la *formación del concepto* y su *definición verbal*, tanto en *adolescentes como en adultos*. La existencia del concepto y la conciencia de él no coinciden ni en el momento de su aparición ni en su funcionamiento. El análisis de la realidad a través de los conceptos surge antes que el análisis de los conceptos mismos.

Los conceptos no surgen como simple elaboración lógica de ciertos elementos de la experiencia, los niños no deducen sus conceptos, estos surgen por el *uso funcional* de la palabra en el marco de la resolución de una tarea, y solo después son comprendidos y utilizados lógicamente.

En la adolescencia se dan algunas características del uso de los conceptos: uno, la definición del concepto resulta más limitado que su uso práctico, en eso consiste el carácter transitorio de su pensamiento; dos, el adolescente usa el concepto en una situación concreta visualmente perceptible, con mayor facilidad y precisión, que cuando debe aplicarlo o transferirlo a otro objeto o fenómeno donde el uso de los atributos seleccionados y sintetizados en el concepto se presentan en diferentes proporciones o son diferentes. El adolescente, logra transferir los conceptos, hacer uso de ellos desde el inicio del primer estadio de maduración del pensamiento.

En cuanto al proceso de definición de los conceptos, el adolescente tiene dificultad en el paso tanto de lo concreto a lo abstracto, como de lo abstracto a lo concreto. La acción de definir, como de tomar conciencia de él, resulta muy difícil y, en muchas ocasiones desciende a etapas anteriores como la de enumerar objetos concretos. El adolescente emplea la palabra como un concepto, pero lo define como un complejo; el pensamiento oscila de complejos a conceptos.

Primero logra dominar con dificultad el proceso de lo concreto a lo abstracto, definir el concepto desde la realidad donde fue elaborado; pero la mayor dificultad, para el adolescente, es transferir el significado o sentido del concepto a nuevas situaciones concretas, pensadas por él en un plano abstracto, es decir el camino de lo abstracto a lo concreto, esto lo logra hacer sólo al final de la adolescencia.

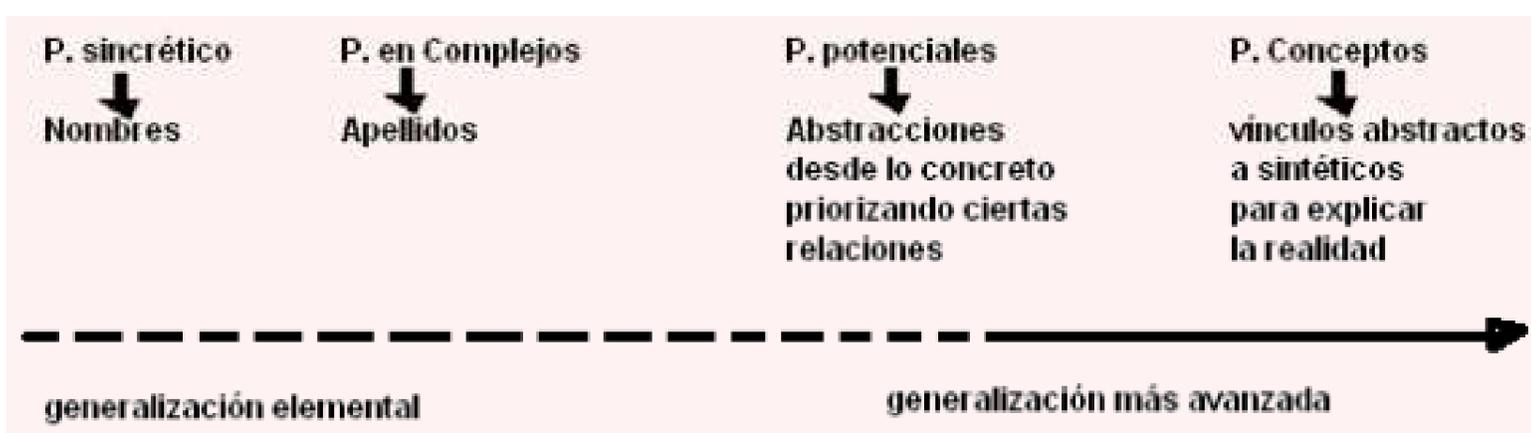
1.2.2 El desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos (espontáneos) en la infancia: Leyes que gobiernan ese desarrollo

Uno de los objetivos centrales de la escuela es generar procesos de instrucción que permitan a los estudiantes formar sistemas de conocimientos científicos. A Vigotski le

interesaba conocer cómo se generaba ese proceso; al investigar él descubrió que los conceptos no surgen como resultado de una simple elaboración lógica de ciertos elementos de la experiencia, sino que en su formación participan todas las funciones intelectuales elementales combinadas, y el centro de la formación de estos es el uso funcional de la palabra y su desarrollo como medio para dirigir la atención voluntaria, la abstracción, la selección de atributos aislados y su síntesis y simbolización a través del signo. La palabra primero indica un objeto y luego significa un concepto en el desarrollo histórico. La naturaleza histórica del concepto y el rol de la palabra son las características del desarrollo del *pensamiento verbal*.

El concepto no es un conjunto de vínculos asociativos asimilados con ayuda de la memoria, ni un hábito mental automático, es un auténtico acto de pensamiento que no se domina sólo por aprendizaje, requiere que el propio pensamiento del niño se eleve en un desarrollo interno para que el concepto pueda surgir en la conciencia. El concepto a nivel psicológico es un acto de generalización, en cualquier nivel de desarrollo. El desarrollo consiste en la transición de una estructura de generalización a otra, por eso en el *pensamiento verbal*, la base de los conceptos son los complejos creados a partir del uso de la palabra.

Gráfico 6: Estructuras de generalización del pensamiento

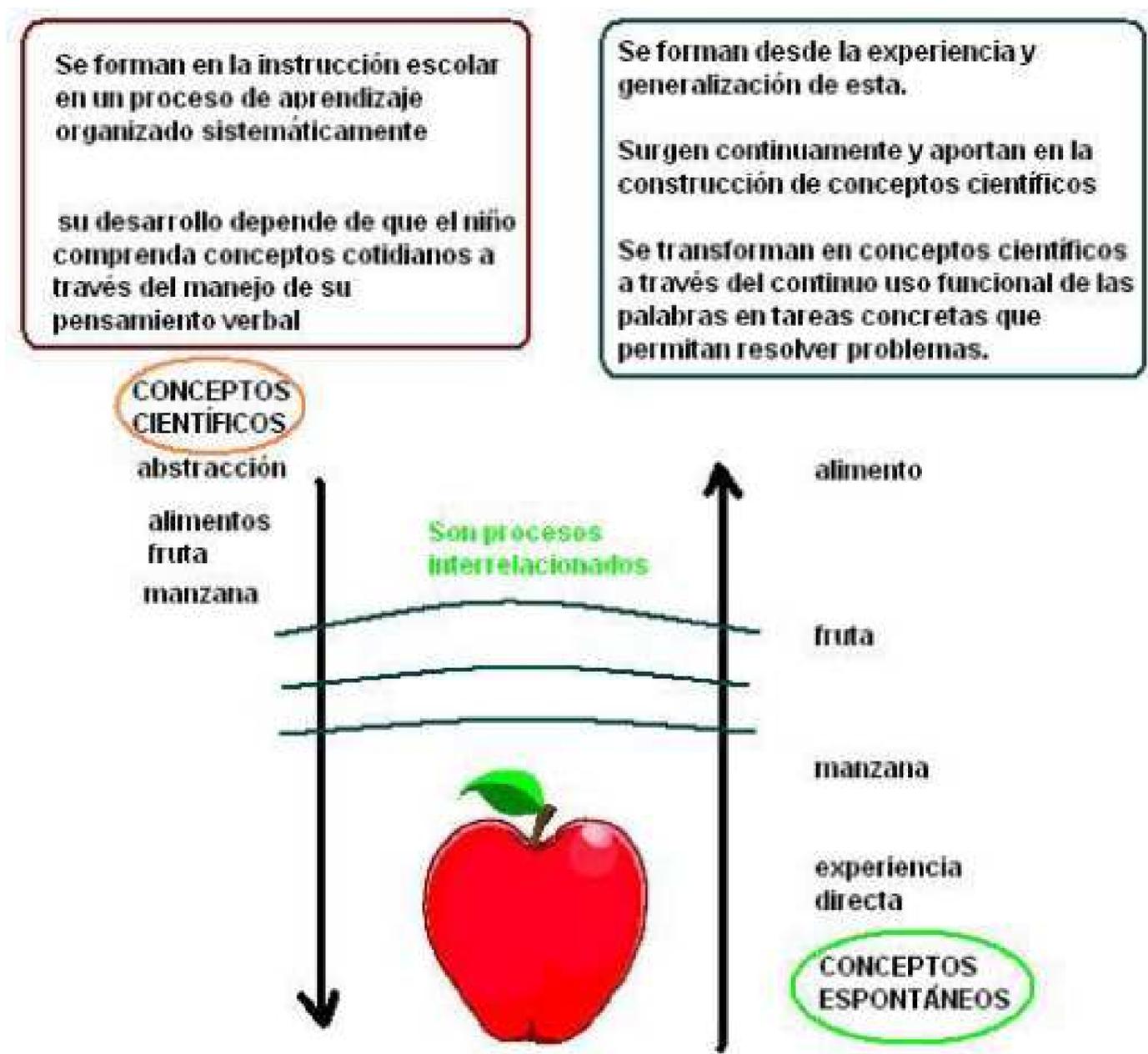


Por medio del uso de la palabra, los conceptos o significados de las palabras, se desarrollan a lo largo de las etapas de la vida de la primera infancia, edad escolar, adolescencia y adultez; y lo hacen de manera diferente y compleja. Para entender el problema del desarrollo del pensamiento infantil durante el proceso de instrucción escolar, Vigotski realiza un experimento donde confirma dos hipótesis: la primera plantea que existen dos tipos de conceptos los cotidianos –aquellos que el niño o niña forma libremente desde su experiencia–, y los conceptos científicos –que se elaboran en el proceso de instrucción–; y,

la segunda hipótesis sostiene que una adecuada instrucción debe ir por delante del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, provocando que éstas maduren.

- La elaboración de *conceptos científicos* proviene de un contexto educativo definido lógicamente y sistemáticamente. Por el contrario, la elaboración de *conceptos cotidianos* tiene su origen en la experiencia y en la propia reflexión de los niños. Estos conceptos, cotidianos y científicos son interdependientes entre sí. En esa interrelación, los *conceptos científicos* buscarán mayor concreción y, los cotidianos mayor abstracción.

Gráfico 7: Desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos en la infancia



El nivel de desarrollo de los niños no es constante y varía de acuerdo a factores externos e internos, y se expresa en los aspectos fuertes y débiles de la construcción de los conceptos cotidianos y científicos; los niños expresan en los conceptos cotidianos la limitada capacidad de sistematización, y la tendencia a construir preconceptos, o complejos basados más en percepciones de los objetos que en la realidad misma; en los conceptos científicos el límite está en la propensión al verbalismo.

Los límites que pueden tener los niños al momento de moverse en la elaboración tanto de los *conceptos cotidianos* como de los *científicos* tienen que ver con la fase de desarrollo en la que se encuentren y con la calidad de instrucción. La esencia del problema de los *conceptos científicos*, es el problema de la instrucción y el desarrollo, los dos son importantes.

- La instrucción y el desarrollo son dos procesos que evolucionan en una indisoluble relación interna. Cada uno tiene sus momentos cruciales y no coinciden en la curva de evolución pero manifiestan relaciones complejas muy intensas, la instrucción escolar siempre va delante del desarrollo. El desarrollo crea las posibilidades y la instrucción las realiza.

Esta particular relación entre instrucción y desarrollo es uno de los grandes debates en el proceso de enseñanza escolar, porque se desprenden de él dos decisiones fundamentales; a juicio de Vigotski éstas serían: la primera, instruir a los niños es fundamental para que se desarrollen sus funciones psíquicas superiores; y la segunda, los niños deben ser incorporados al sistema de educación formal antes que maduren sus funciones psíquicas superiores, cuando estas funciones se encuentren en la zona de desarrollo próximo; es decir que “la instrucción se apoya en procesos psíquicos inmaduros que solo han comenzado el primer y principal ciclo de desarrollo” (Vigotski, 2007, p. 344).

Critica los límites de las otras escuelas psicológicas para explicar la relación entre instrucción y desarrollo: al asociacionismo (James o Thorndike) para quienes desarrollo e instrucción son lo mismo, por lo tanto el intelecto de los niños se forma a partir de conceptos que son el resultado de asociaciones y hábitos; al empirismo (Piaget) que plantea que la instrucción va a la zaga del desarrollo, por lo que se debe esperar que las funciones maduren para que se pueda educar; y por último, a la Gestalt (Kaffka) porque postula que el desarrollo tiene un carácter ambiguo, no es único. Para Kaffka existen dos formas de desarrollo –*desarrollo como instrucción* y *desarrollo como maduración*– que influyen “de alguna manera” el uno en el otro. El *desarrollo como maduración*, de las funciones psíquicas, no depende de las leyes internas de la instrucción. El *desarrollo como instrucción* permite el surgimiento de nuevas estructuras –un nuevo método de pensamiento para realizar alguna tarea– y el perfeccionamiento de las ya existentes.

Habitualmente se piensa, dice Vigotski, que un niño o niña se desarrolla y puede seguir su curso normal y alcanzar el nivel superior sin ninguna instrucción, pero se ha demostrado que existe dependencia entre los dos procesos. Por lo tanto, si bien es cierto que es necesario alcanzar ciertos ciclos del desarrollo infantil para que la instrucción sea factible esto no es lo central y está subordinado a la calidad de la instrucción, una buena educación es la que va por delante del desarrollo, pero a la vez debe considerar el momento en el cual las funciones están madurando, a este proceso en transición de las funciones Vigotski la nombra como *zona de desarrollo próximo*.

El desarrollo de los conceptos científicos, durante el proceso de instrucción escolar, está condicionado por las *definiciones verbales primarias*; las mismas que se realizan dentro de un sistema de pensamiento. Las *definiciones verbales primarias* deben descender sistemáticamente hasta el fenómeno concreto para garantizar el aprendizaje del niño o niña; y al mismo tiempo deben abrir el camino y servir de guía en el desarrollo de los *conceptos cotidianos* hacia formas de abstracción más elaboradas, encaminando la tendencia del desarrollo de los conceptos cotidianos, que tiene lugar por fuera de un determinado sistema de conocimientos, y sólo hacen generalizaciones (como complejos o preconceptos).

El proceso de potenciar los *conceptos científicos* tempranamente, depende sobre todo de dos condiciones de la enseñanza: una, la cooperación sistemática entre docente y estudiante; y dos, los contenidos transmitidos en el marco de un sistema determinado, no son los mismo para potenciar el desarrollo, por ejemplo enseñar a escribir a máquina – acción mecánica–, es diferente a enseñar el sistema decimal o gramática –sistemas de pensamiento– que sirven de base a otros procesos educativos, los dos impactarán de diferente manera en la formación de las funciones psíquicas superiores.

Vigotski plantea que en el trascurso de la cooperación entre docente y estudiante, el objetivo es desarrollar conceptos científicos y madurar las funciones psicológicas superiores, por lo tanto el desarrollo de ellas va a depender también de las condiciones de la enseñanza. Dicho de otra manera, en el proceso de desarrollo de los conceptos – significados de las palabras–, por intermedio de la relación entre docentes y estudiantes, maduran también las funciones psicológicas superiores. Todos estos procesos psicológicos no se aprenden de memoria, ni solamente se enseñan o asimilan; ese intento de enseñar los conceptos será pedagógicamente infructuoso, una forma irreflexiva de incorporar la

palabra, un verbalismo que simula la presencia de los reales conceptos; no procura el dominio de los conocimientos vivos, resultará incompetente el intento para aplicarlos con sentido en el *conocimiento* asimilado.

Hay muchas formas de enseñar al niño o niña nuevos conceptos, el escolástico con el que se enseña significados esquemáticos a través de la memoria, es uno de ellos, pero se ha demostrado que no provoca transformaciones en las funciones psicológicas superiores. Otro es, según Tolstói dar la posibilidad de adquirir nuevos conceptos y palabras a partir del sentido general del habla, a través de hacer uso de estos en una frase que se comprende (citado por Vigotski. 2007. p. 273), y luego en otra frase, hasta que el concepto *surge*.

Es posible realizar un trabajo directo sobre el concepto durante el proceso de enseñanza escolar, este debe ser sistemático asumiendo que los conceptos científicos, planificados en la instrucción desde ciertos contenidos, se desarrollan, inician como ideas abstractas y se van concretando paulatinamente con el uso funcional que se haga de este en tareas hacia la resolución de problemas concretos.

Vigotski diferencia la enseñanza a niños con la de los adultos, por ejemplo entre enseñar lengua literaria –conceptos cotidianos– y enseñar conceptos científicos –formados durante el proceso de enseñanza de un determinado sistema de conocimientos científicos–. En la enseñanza de la lengua literaria se utilizan conceptos y palabras del habla corriente, nuevos y desconocidos que se enlazan con los conceptos infantiles ya formados, los cuales, como diría Tolstói, no presuponen su necesaria asimilación en un determinado y riguroso sistema de conocimientos (citado por Vigotski. 2007. p. 275). El desarrollo de los *conceptos científicos* se apoya indispensablemente en cierto nivel de maduración de los *conceptos cotidianos*; el desarrollo de los *conceptos científicos* resulta posible, sólo cuando los *conceptos cotidianos* del niño han alcanzado un determinado nivel, esto corresponde con el inicio de la edad escolar.

Para Vigotski, los dos conceptos se encuentran en procesos de continua interacción; los *conceptos científicos* por su estructura ocasionan cambios en los cotidianos, no existe antagonismo como afirmaba Piaget (citado por Vigotski. 2007. p. 286). Los conceptos científicos tienen una relación diferente con la *experiencia*, con el *objeto* y transita por diferentes caminos que los cotidianos. Ejemplo de esto son el principio de Arquímedes y el concepto de hermano.

Para Vigotski, el Principio de Arquímedes se explica en el proceso educativo como un sistema de pensamiento del cual se desprenden algunos conceptos que forman un sistema de generalización abstractos, no parten de la experiencia directa, pero deben ser profundizados hasta aplicarlos a casos concretos, y vincularlos a la experiencia de los niños para que pueda en ellos surgir el concepto y verbalizarlo adecuadamente. Por el contrario, el concepto *hermano* está cargado de una experiencia directa y significativa en los niños, la generalización que el niño o niña puede hacer, responde a su experiencia concreta, y de acuerdo a la etapa en la que está, no es un concepto propiamente que describe los vínculos abstractos y sintéticos que logren explicar la realidad histórico-cultural de su entorno, sino se elabora como complejo o preconcepto.

Un elemento importante para entender lo anteriormente expuesto es identificar la ley que rige el desarrollo de los conceptos científicos. Para Vigotski esta es la siguiente: el desarrollo de las *funciones psíquicas superiores* no está supeditado al programa escolar, tiene su lógica interna, ritmos distintos, lo que significaría que al asimilar cualquier concepto científico nuevo se inicia un proceso de desarrollo que no coincide con el programa escolar, así la instrucción se adelanta a la curva del desarrollo.

Dos son los elementos importantes para entender el desarrollo de los conceptos científicos en el ámbito del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en un proceso de instrucción escolar; éstos son la *toma de conciencia* y el *dominio*. Los dos son la *base psíquica* común entre las distintas materias del currículo que se estudia en la instrucción escolar y se convierten en objetivos prioritarios de los que depende el curso del desarrollo del niño o niña. Las investigaciones realizadas por Vigotski demuestran que existe una interacción entre las distintas materias en el curso del desarrollo del niño o niña; las distintas materias necesitan de una *base psíquica* común, esta base la componen la *toma de conciencia* y el *dominio*. Esta es la principal nueva formación de la edad escolar.

1.2.3 Pensamiento verbal y la zona de desarrollo próximo

Otro elemento central en la relación entre instrucción y el desarrollo, en la edad escolar, es saber en qué nivel de desarrollo se encuentra el niño o la niña para enfrentar el problema de la instrucción; para hacerlo se han empleado test que dan cuenta de las funciones psíquicas maduras. Vigotski critica esta forma de resolver el problema, dice que es insuficiente sólo determinar el *nivel de desarrollo actual*, éste no resuelve el problema del *estado de desarrollo* en el que se encuentra el niño o niña para iniciar el proceso de

instrucción. Para hacer esa ubicación, el psicólogo debe medir las funciones que ya han madurado, pero también las que están madurando en la *zona de desarrollo próximo*.

Existen por lo tanto, dos niveles de desarrollo que se deben medir:

- **Nivel evolutivo actual**, nivel de desarrollo de las funciones mentales de una persona, que son el resultado de ciclos evolutivos *ya llevados a cabo*. Este puede ser determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema. Son las funciones que ya han madurado, es decir los productos finales del desarrollo. Es el nivel de desarrollo retrospectivo.
- **Nivel de desarrollo potencial**, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Define las funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en procesos de maduración. Es el desarrollo mental prospectivo.

Vigotski llama *zona de desarrollo próximo* a la distancia entre el nivel real de desarrollo y el desarrollo potencial. Esto puede ser útil al momento de trazar el futuro inmediato del niño/a, así como su estado evolutivo dinámico; por lo tanto, el estado del desarrollo mental de un niño/a puede determinarse únicamente si se clarifican estos dos niveles: *Nivel actual del desarrollo* y la *zona de desarrollo próximo*.

La zona de desarrollo próximo determina el ámbito de los pasos que están al alcance del niño o niña en la relación entre la instrucción y el desarrollo. Al niño/a solo se le podrá enseñar aquello que es capaz de aprender porque las posibilidades de instrucción están determinadas por esa zona, es decir entre lo que ya ha logrado desarrollar y lo que está por lograr hacer, porque un niño/a sólo puede *imitar* aquello que está presente en el nivel interior de su desarrollo.

Para Vigotski, la instrucción humana presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean, por eso es importante determinar la zona de desarrollo próximo para aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo en los problemas educacionales.

Los niños/as pueden imitar una serie de acciones que superan el límite de sus capacidades ya maduras, y a través de esta *imitación* son capaces de realizar más tareas en colectividad

o bajo la guía de los adultos. Para Vigotski, este hecho es importante para entender la relación entre *instrucción y desarrollo* en los niños/as, porque un proceso de instrucción orientado hacia los niveles evolutivos ya alcanzados, resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo integral del infante; un adecuado proceso de instrucción, según Vigotski, sólo es aquel que precede al desarrollo.

La *zona de desarrollo próximo* es un rasgo esencial para la instrucción escolar porque despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con alguien. Una vez internalizados esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos propios del niño/a. Desde este punto de vista, instrucción no equivale a desarrollo, pero la instrucción pone en marcha el desarrollo de procesos evolutivos que no se podrían dar nunca al margen de la instrucción.

Los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de instrucción, éste va a remolque del proceso de instrucción, esta es la secuencia que se convierte en la zona de desarrollo proximal.

La ZDP es una categoría que explica cómo la educación conduce el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del pensamiento verbal. El nivel del niño o la niña en el logro de ciertas metas, en cooperación con adultos o con compañeros/as más capaces es esencial para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Las conclusiones arriba descritas se pueden evidenciar en la adquisición del habla, porque ésta surge en un principio, como un medio de comunicación entre el niño/a y las personas de su entorno; solo después se convierte en *habla interna –o habla para sí–*, y contribuye a organizar el pensamiento verbal del niño/a convirtiéndose entonces en una función interna.

Para explicar lo señalado sobre el habla interna, Vigotski parte del análisis crítico de la teoría de Piaget; sobre todo le refuta la secuencia de desarrollo del habla y el pensamiento que propuso: habla autista-habla egocéntrica (habla interna)-habla externa o socializada. De esto se desprende la base misma de la teoría de Piaget, que a criterio de Vigotski es un error. Piaget planteó: el niño es un ser que debe ser socializado, prueba de ello es que tanto su habla como su pensamiento –que son expresión de lo que es– tienen características totalmente diferentes a la de los adultos; a la edad de 11-12 años desaparece su habla egocéntrica y asume la estructura y función de un pensamiento y habla socializada.

Vigotski expone desde el concepto de *pensamiento verbal* –*pensamiento y habla, cuya unidad es el significado de la palabra (o concepto)* –, que para él ese desarrollo genético histórico –*no biológico*– y cultural –*no natural*– real tiene la siguiente secuencia: habla externa (social)-habla egocéntrica-habla interna. El niño o niña toma del medio social, palabras con las que interpreta el mundo y a sí mismo. El habla egocéntrica es un momento de transición entre esa habla que es social hacia otra que es la reelaboración interna, propia del mundo a través de los *significados de las palabras* que van surgiendo en su *conciencia* en ese intercambio social permanente con el medio que le rodea. El habla interna es un habla para sí mismo, por eso es predicativa; está determinada desde fuera; su estructura es un habla condensada –reducida al máximo–; su función es la de ayudar a interiorizar una actividad.

La importancia de entender esta secuencia es ubicar la doble función que cumple la *palabra* en el desarrollo del *pensamiento verbal*: la una como *instrumento mediador* que ayuda a formar otras funciones –de las funciones psicológicas elementales al desarrollo de las *funciones psíquicas superiores*–; y la segunda, la de comunicar, que experimenta un desarrollo cultural, a través del desarrollo de los conceptos –o *significados de las palabras*–.

Cómo la cultura y la conciencia de hombres y mujeres interactúan en un proceso que al inicio es *interpsíquico* –entre personas que dialogan a través de un instrumento “la palabra”– luego se vuelve un proceso *intrapsíquico* –que logra transformarse a sí mismo–; para Vigotski la conciencia es el objeto de estudio de la psicología del comportamiento humano, allí se encuentran los significados de las palabras, que estructuran y explican el mundo para un hombre o una mujer.

CAPÍTULO II

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL ECUADOR Y EL ESTADO DE LAS LENGUAS PROPIAS DE LAS NACIONALIDADES INDÍGENAS EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

2.1 La EIB en el Ecuador

2.1.1 *Antecedentes, contexto, actores y perspectivas*

Antecedentes

Se han creado algunos mitos sobre el uso de las lenguas indígenas, y sobre todo es común escuchar sobre la tradición oral de estas, pero al hacer un acercamiento histórico se puede observar que el kichwa fue usado en la colonia en el ámbito público estatal –al igual que otras cuatro lenguas más, de las cuales el kichwa fue más fuertemente impuesto–, existen registros escritos de su uso; por lo tanto hubo procesos de literacidad de modo que la relación entre lengua castellana y lenguas indígenas es compleja, no basta atribuirle a las dificultades del uso en la instrucción escolar, de los actuales momentos, la supuesta oralidad y el poco desarrollo escrito de las lenguas originarias; Abram nombra otro factor, la invasión de los españoles habría interrumpido un proceso de bilingüización en los idiomas ancestrales –lengua originaria y kichwa– de los pueblos anteriores a los incas, imponiendo el castellano, una segunda lengua en menos de cincuenta años (Abram, 1992, p.19).

Existieron, incluso, experiencias de escuelas bilingües (kichwa-español) en lo que hoy es el Ecuador. Fray Jodoco Ricke –flamenco y guardián de los franciscanos en los primeros tiempos de la conquista española– en los años de 1552 creó la primera escuela; fue una propuesta dirigida a los hijos de los españoles con madres indígenas y a la nobleza indígena, el objetivo era incorporar a esos sectores de la sociedad al Estado colonial –a las nuevas estructuras institucionales– y transformar las relaciones sociales, culturales, políticas y productivas. Las políticas sobre lenguas cambió varias veces, bajo Carlos V la meta era enseñar el idioma castellano; en época de Felipe II la política era que los curas, empleados, doctrineros y funcionarios aprendan kichwa (Abram, 1992, p.8).

Los jesuitas introducen el kichwa en el Oriente a finales del siglo XVII y durante el siglo XVIII. El kichwa se asimiló en la Sierra rápidamente, pero perviven dialectos y una fuerte

resistencia a la recepción de préstamos de otros dialectos de los diversos pueblos kichwas, y al no existir testimonios escritos de antes de la colonia española (porque el acceso a la escritura fue prohibido para los indígenas con excepción de los caciques) no se ha podido normalizar totalmente porque existen resistencias a cambiar los dialectos por una sola norma gramatical y, según Abram, la escuela no puede vivir sin normalización del idioma.

La realidad del kichwa en la actualidad es diversa como sostienen algunos actores (Abram, 1990; Ramírez, 2011). En algunos lugares hay retrocesos, en otros estancamientos y, existen localidades donde sorprende el nivel de conservación, esto pone retos muy grandes a la EIB porque abre un abanico de experiencias a las que dar respuestas. Más difícil resulta el desarrollo para las otras lenguas indígenas donde sólo el relativo aislamiento territorial les da una ventaja en la conservación, aunque este factor resulta cada vez menos positivo en la revitalización y producción de conocimientos.

La importancia de la instrucción escolar en todos los tiempos es el permitir hacer transformaciones rápidas y que permanezcan en el tiempo. Existen muchos ejemplos en la historia de la humanidad, donde se puede ver la importancia que cobran los modelos educativos en la vida socio-política, en momentos en los que se pretende impulsar grandes procesos de transformación; por lo general, se impulsan reformas al sector educación – institucionales y conceptuales–. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –EIB– es un ejemplo concreto de esto.

La EIB tiene sus orígenes más cercanos en las primeras escuelas de Cayambe, impulsadas por indígenas, el objetivo con el que surgieron fue aprender a leer y escribir en kichwa (Rodas, 1998, p. 37) y también en castellano, eran escuelas bilingües (Rodas, 1998. p. 39) para superar la exclusión y la explotación de la que eran objeto por parte de los hacendados. El programa de estudios que se seguía era muy parecido al oficial: lectura, escritura y cálculo para los primeros grados; geometría, lugar natal, geografía, historia, cívica, urbanidad y ciencias naturales.

La mayoría llegaba al tercer grado, muy pocos al sexto grado. Además se enseñaba a fomentar el espíritu del trabajo y la cultura indígena, según Rodas: se enseñaban canciones indígenas, con sus instrumentos, a tejer fajas, cedazos, sogas; se mantenían las formas organizativas comunitarias –formas de trabajo, relaciones de solidaridad y mancomunidad– (1998, p. 40). Esta experiencia, organizada por indígenas, con maestros

indígenas kichwa hablantes, fue creada en octubre de 1945 y cerradas por la dictadura en 1963, la mayoría de ellas por presiones de curas, hacendados y profesores castellano hablantes; dejaron de ser escuelas sindicales y pasaron a estar regidas por la Asistencia social, institución creada por Alfaro, para dirigir las haciendas estatales.

En nuestro país se pueden identificar cuatro momentos en el desarrollo histórico de los procesos de educación intercultural bilingüe luego de la primera experiencia descrita arriba:

- **El primero**, vinculado a experiencias provenientes desde los mismos pueblos indígenas desde los años 40, por ejemplo las Escuelas sindicales de Cayambe, explicadas arriba, Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH), Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE) –kichwa–; además de experiencias vinculadas a iglesias con propuesta de carácter regional, se puede identificar las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador ERPE con fuerte presencia en Chimborazo y norte de Pichincha, dirigida por Monseñor Proaño –de religión católica–; El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con presencia en las tres regiones del país Amazonia, Costa, Sierra, religión evangélica; Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), dirigida por los salesianos (Conejo, 2008, p.66).

La Tabla 1, que se presenta a continuación, ilustra las experiencias de educación indígena anteriores al retorno al orden constitucional y a la creación de la CONAIE.

Tabla 1 : Experiencias de Educación Indígena anteriores al retorno al orden constitucional y a la creación de la CONAIE

Escuelas de Cayambe

EXPERIENCIA	TIEMPO	OBJETIVOS	LENGUA	COBERTURA	RESPONSABLES	OBSERVACIONES
1. Escuela de Cayambe	La primera escuela se creó en octubre de 1945-1963= período de duración de 18 años. Terminó por la junta militar 1963 por considerarlas “Focos de sedición comunista”.	- Impartir la enseñanza por indígenas organizados. - Revalorizar la cultura y la defensa de la tierra.	- Enseñar desde la lengua materna (Kichwa), y el español como medida para reducir los abusos por parte de los hacendados.	Pichincha Imbabura	Dirigentes indígenas: Dolores Cacuangó, profesores de las comunidades, en alianza con el partido comunista a través de la profesora María Luisa Gómez de la Torre. Las Misioneras Lauritas apoyaron también la labor.	- “Las escuelas de educación sindical, se crearon para que los hijos e hijas de nuestras comunidades aprendieran a leer y escribir en castellano, pero manteniendo nuestra cultura e idioma. Los niños que aprendían a leer y escribir ayudaban a redactar las actas de las reuniones clandestinas, ayudaban a hacer cuentas a sus padres, para no dejarse perjudicar por los patronos y no recibir las sanciones que les imponían” (Pilataxi, 2009, p.15). “Nuestras escuelas fueron bilingües es decir que hasta ese tiempo manejábamos el quichua, una vez fundadas las escuelas, teníamos que introducir el idioma castellano... Hablábamos en quichua y traducíamos al castellano para que el niño, el indio aprenda...” ((Rodas, 1998.p. 60-61).

Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE)

EXPERIENCIA	TIEMPO	OBJETIVOS	LENGUA	COBERTURA	RESPONSABLES	OBSERVACIONES
Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE).	Inició 1975- La fecha de desaparición no se precisa.	Enseñanza.	Enseñanza de la lengua kichwa.	-Extensión de 50 comunas de la Federación.	Federación FCUNAE.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizaron investigaciones sobre historia. - Produjeron material didáctico en lengua kichwa. - Formaron maestros de las propias comunidades. - Desapareció por falta de apoyo de los dirigentes.

Escuela indígena de Simiatug

EXPERIENCIA	TIEMPO	OBJETIVOS	LENGUA	COBERTURA	RESPONSABLES	OBSERVACIONES
Escuela indígena de Simiatug.	1968 se creó la primera Escuela auto-gestionada en la zona subtropical de Monologa (lugar al que se desplazaron los dirigentes del levantamiento Indígena de 1962). 1972-hasta ahora.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos de alfabetización de niños en kichwa unificado. - Preparación de maestros para responder al problema de educación de niños que ya no saben kichwa, y su primera lengua es el español. - Seleccionar maestros, bajo los criterios de personas activas en la comunidad que sean bilingües, (incluso sin término de la primaria). 	-kichwa.	Parroquia Simiatug. Provincia de Bolívar. - 500 niños en 24 escuela, en su mayoría bi-docentes y con 40 maestros (datos de 1989).	<ul style="list-style-type: none"> - Fundación Runacunapac Yachana Huasi Agrupa a Comunidades. - Instituto Simiatucunapac Jatun Capari. - Emisora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inició como experiencia de educación auto-gestionada. - Problemas (evaluación del 1986-1989): Uso no adecuado de la lengua kichwa y castellano en la escuela. - Deficiente capacitación docente. - Carencia de materiales, programas, contenidos, investigaciones. - Pedagogía para escuela bilingüe no existente. - Carencia de estrategia sobre el modelo de educación que el movimiento indígena implementó en otras experiencias.

Escuelas radiofónicas de la Federación de Centros Shuar

EXPERIENCIA	TIEMPO	OBJETIVOS	LENGUA	COBERTURA	RESPONSABLES	OBSERVACIONES
Escuelas radiofónicas Shuar.	En el año de 1972, inició la era de las escuelas radiofónicas Shuar. En 1989 se legaliza y se construye la Dirección provincial de Educación intercultural (DIPEIB) bilingüe con sede en Macas.	- Solución del grave problema de deserción de alumnos y de maestros de las escuelas de la frontera y de la selva.	-Shuar.	Escuelas de la frontera y de la selva. En la Provincia de Morona Santiago inicia su funcionamiento el 19 de abril de 1989, con sede en la ciudad de Macas.	Federación de Centros Shuar.	- En enero de 1964, se realiza la primera Convención provincial de dirigentes Shuar, donde se tomó la decisión de constituirse en Federación, se la reconoce el 22 de octubre.

Tabla 2: Experiencia desde la iglesia con un proyecto dirigido a Latinoamérica.

Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Stoll, Edición digital publicada en 2002, ps. 309-318).

Fecha de creación	Objetivo	Lengua	Cobertura
<p>1952-1981 = 29 años de duración.</p> <p>El trabajo se inició en la región del Oriente ecuatoriano. A partir de 1973 inició su trabajo también con los kichwas de la Sierra, y luego se extendió en la Región Costa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evangelización. - Traducción de la Biblia en lenguas indígenas, trabajo en 12 idiomas: en la Amazonía con Sionas-Secoyas, Waoranis, Cofanes y Kichwas Amazónicos. Luego con Kichwas de la Región Sierra. - Propuesta de educación bilingüe-bicultural. - Programas de capacitación ocupacional y médica subvencionados por la Agencia Canadiense Internacional para el desarrollo. - Construir centros de capacitación docente y producción de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación lingüística. - Utilización de la lengua materna en educación y formación de maestros indígenas. - Mantenimiento de la escritura con dialectos de un mismo idioma, o imposición de un dialecto más prestigioso en otras zonas geográficas. 	<p>En comunidades de las tres regiones del Ecuador: Sierra, Costa y Oriente.</p> <p>- En los 25 años de su trabajo (1952-1977) ésta ya contaba con una cobertura de 68 maestros, 51 escuelas y 1200 alumnos.</p>

- **Un segundo momento**, en el desarrollo histórico de los procesos de educación intercultural bilingüe se produce en el marco del retorno al orden constitucional en el país después del periodo de dictadura que culmina en los años 80s. Este momento estuvo caracterizado por la presencia activa de los indígenas con propuestas para construir y dirigir la educación intercultural bilingüe reclamando competencias al Estado, sobre todo en lo referente a la dirección del proceso. Se promueven procesos de alfabetización masiva en idioma castellano, en coordinación entre la Universidad, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), Estado, Organizaciones Indígenas como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Consejo de pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE). Un ejemplo es el Subprograma de alfabetización kichwa de responsabilidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), fue de carácter nacional; inició en 1978-1986, en el Instituto de Lenguas y Lingüística, a través del “Centro de Investigaciones para la Educación Indígena” (CIEI); y a partir de esta experiencia se crea el Modelo Educativo “Macac”. Se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwa (sistema unificado), secoya, siona, wao y chachi. Se propuso utilizar la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural; el programa formó profesores de las comunidades –antes del programa existió la licenciatura en lingüística kichwa que funcionó entre 1974-1984 en la Universidad Católica, PUCE– (Conejo, 2008, p.68).
- **Un tercer momento** de institucionalización de la educación bilingüe, estuvo caracterizado por tres elementos:
 - La rectoría de la EIB la ejercieron técnicos indígenas que tenían vínculos con las organizaciones indígenas nacionales existentes –CONAIE, FEINE, Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN)–.
 - El Estado delegó sus responsabilidades de dirección sobre el proceso, en la sociedad, producto de ello existió desfinanciamiento para ejercer o crear políticas educativas; predominaron las iniciativas privadas de la educación en general, y de manera específica la EIB se respaldó sobre la autogestión de las comunidades.

- Se construyó la institucionalidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; algunos hitos en esa construcción pueden ser:
 - La EIB es un proceso que cumple 24 años de institucionalización estatal – 1988 al 2012–, es un sistema autónomo de educación escolarizado y no escolarizado, inicialmente surge como Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DNEIIB).
 - En 1992 se transforma en un organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado, con su propia estructura orgánica funcional y pasa a denominarse Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DNEIB). En este año se asegura la participación de los pueblos indígenas en la gestión, mediante el art. 28 del capítulo 3 de la ley.
 - El paradigma que rige este período –1988-2002– es el de una educación indígena intercultural bilingüe cobijada por la historia de experiencias de educación propia: desde y para indígenas.
 - En el año 2003 se incrementa la cobertura en los niveles de educación inicial de 0 a 5 años.
 - En el año 2005 se legaliza la educación infantil comunitaria que intenta cubrir la formación desde la pareja hasta los niños/as de 6 años.
 - El año 2006 la calidad educativa se vuelve una preocupación fundamental, se cuestiona la débil coordinación y el uso deficitario de las lenguas indígenas. La crítica era hacia el uso generalizado del castellano como lengua dominante, imponiéndose como primera lengua de aprendizaje.
- **Un cuarto momento**, el actual, de cambios en el modelo del Estado. Se pasó de un Estado neoliberal sin plan nacional, con reducción al mínimo del presupuesto, sin intervención directa sobre la administración institucional hacia otro con características de re-centralización y modernización en su rol; en este nuevo momento, la rectoría de la educación intercultural bilingüe la reclama el Estado y ubica a los pueblos indígenas como usuarios, receptores de políticas públicas educativas. Este cuarto momento está contextualizado hasta octubre de 2012.

Las transformaciones fundamentales que han ocurrido en este cuarto momento son institucionales:

- Creación de leyes que ponen énfasis en el paradigma de la interculturalidad entendida como el “diálogo de culturas”, el principio que rige es que todos deben ser parte de un sistema intercultural bilingüe, tanto los indígenas como los no indígenas.
- Cambios en el sistema institucional, deja de existir la DINEIB como un subsistema propio y con autonomía dentro del Ministerio de Educación y pasa a ser una de las cuatro subdirecciones, pertenecientes al Vice Ministerio de Educación, desde julio –este documento fue suscrito el pasado 25 de enero del año en curso, por la ministra Gloria Vidal, bajo acuerdo 20-12–.
- Se crea otro modelo de administración territorial con base en la figura de distritos y circuitos, alrededor de los cuales se reorganizan las instituciones y centros educativos.
- Otro cambio a nivel del proceso son: reprogramación de las cargas horarias para docentes –con jornadas obligatorias de ocho horas–, se aumenta la remuneración de los docentes acorde a las ocho horas laborables.
- Se cuestionan los “kukayus pedagógicos”, módulos de contenido cultural e histórico creado desde las nacionalidades en los propios idiomas.
- Se asume la dirección en la creación de contenidos educativos y elaboración y distribución de textos en la educación pública.

El debate sobre educación propia para pueblos indígenas o educación intercultural para todos va desde los años 2009 a 2011, el Estado lo cierra cuando toma control del sistema de EIB y lo incorpora en un solo sistema, el de educación intercultural. Este acontecimiento provoca una reacción de rechazo desde los pueblos indígenas, los cuales fundamentándose en el Convenio 169 de la OIT art. 27, numeral 3, exigen al Estado el cumplimiento de sus derechos colectivos.

La EIB, como estrategia de intervención, en la realidad procuraba revitalizar los pueblos y nacionalidades indígenas, a través de un modelo educativo propio “el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (MOSEIB), oficializado desde 1993, a través del acuerdo Ministerial 112. Este modelo guió el proceso educativo de los Pueblos indígenas. En el MOSEIB (1993-2009) se detallaba la historia de las experiencias precedentes tanto de la educación a cargo de dirigentes indígenas,

como de la educación dirigida por otras instancias para la población indígena, desarrolladas desde 1945 hasta su oficialización en 1988. El MOSEIB proponía vías para la de-construcción de las inequidades originadas por el pasado colonial y el racismo, que caracterizan a la sociedad ecuatoriana. El Ministerio de Educación puso en vigencia el MOSEIB revisado al 2010, este modelo enfatiza como eje central la interculturalidad como “diálogo entre culturas”.

La política educativa pública en la actualidad no aplica enfoques interseccionales que permitan construir estrategias efectivas para revertir los procesos de muerte de las lenguas originarias minorizadas, la respuesta únicamente ha llegado a reconocer constitucionalmente su derecho al *uso en las zonas donde habitan* y, elevar al kichwa y al shuar a *idiomas oficiales de relación intercultural*; no se diferencia, ni norma el uso dentro de los territorios con mayor presencia indígena, o cómo va a ser su preservación en los centros poblados y en las ciudades donde el castellano es la lengua de uso oficial, por lo tanto no se actúa sobre la situación de subordinación de las lenguas indígenas.

La lengua materna se reduce en los planes de estudio a una o dos horas de clases a la semana, lo que impide el desarrollo de competencias lingüísticas orales y escritas, perdiéndose totalmente su uso intergeneracional y por tanto la capacidad de producir conocimiento. Los profesores no tienen una formación especializada en cuanto al uso funcional de la lengua y de cómo esta puede ayudar a producir conocimiento.

Tabla 3: Principales transformaciones institucionales de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

1988-2002	2003-2005	2006	2007-2008	2009-2010
Proceso de estructuración institucional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.	Pasa a formar parte del Sistema de EIB la educación inicial -y familiar comunitaria.	Se crean Direcciones regionales: - Sierra, Amazonía - Litoral-Galápagos.	Para resolver el problema de debilidad en la coordinación entre las experiencias locales y generales. Y promover el uso y aplicación de las lenguas indígenas.	Transformaciones institucionales en un proceso de centralización desde el Estado.
1993: Se oficializa el MOSEIB.		También se crea la Subsecretaría de Educación de los pueblos indígenas con jurisdicción a nivel nacional con sede en Quito (actual Secretaría para el diálogo intercultural).	Con el objetivo de crear políticas interculturales entre los dos Subistemas Hispano y Bilingüe y coordinar procesos.	- "Módemización" en los textos, en la elección de docentes y autoridades en planificación. - Dirección de EIB entra a centralizarse desde Ministerio de Educación General.
1998: Se aprueba la Constitución que garantiza el sistema de EIB, en su art. 69. Reconoce el derecho a tener una Educación Intercultural Bilingüe de calidad en el marco de su sistema.		Se reglamenta la gestión y organización de las redes de Centros Educativos Comunitarios Bilingües (R-CECIBs).	Son unidades descentralizadas con los objetivos de planificar, organizar, ejecutar y evaluar la aplicación del MOSEIB y mejorar la calidad educativa y garantizar la participación comunitaria, por medio de procesos de investigación.	

2.1.2 Problemáticas psicopedagógicas de la EIB

Las problemáticas psicopedagógicas de la EIB tienen como eje central: el desuso de las lenguas maternas en la instrucción escolar. El modelo de educación intercultural bilingüe que se implementa en las comunidades es el bilingüismo de transición donde se hace uso de la lengua materna, sólo como instrumento de aprendizaje de una segunda lengua, lo que provoca pérdida intergeneracional, y baja producción conceptual.

En los centros educativos interculturales bilingües, la instrucción del habla escrita y oral es uno de los mayores retos, por algunas razones:

- El desuso del significado de la palabra rompe con el desarrollo de los conceptos y termina en la sustitución de la lengua materna, por la otra de mayor reconocimiento y uso social. Se dan préstamos de palabras del castellano para nombrar hechos, fenómenos u objetos, lo que se conoce como interferencia lingüística. La academia de la lengua kichwa plantea en un balance de sus logros, realizado en el 2007, que se han creado 1300 palabras, que se incorporaron a la reforma curricular. Los términos no son préstamos del castellano, se crean a través de neologismos lingüísticos.
- Al momento de escribir en kichwa persisten dificultades relacionadas con la estandarización de normas gramaticales y en cuanto al uso del alfabeto —a pesar de estar estandarizado—, pues en la práctica las reformas en la escritura no se aplican. Se escribe poco, se tiende más al uso del habla oral.
- Para trabajar los contenidos del currículo en lengua originaria se tropieza con conceptualizaciones incompletas o antiguas que no se han desarrollado debido al des-uso de las lenguas, es un habla que usa más complejos que conceptos.
- Los métodos para la instrucción de las lenguas indígenas apelan más a la memoria, trabajan con la palabra como si fuera un objeto y no como un proceso activo, se basan en teorías sobre las que no se reflexiona, los docentes las aplican sin mayor criticidad. Los resultados en la educación de niños resulta una tarea ardua, sin muchos resultados positivos, de cara a aumentar el uso y a incrementar la formación de conceptos nuevos que ayuden en el entendimiento de su propia realidad.

- Presencia de contenidos extraños al medio, con ejemplos y ejercicios de una realidad urbana a la que toma como punto de partida.
- Los conceptos para explicar y nombrar fenómenos de medicina, jurisprudencia, economía, educación, alimentación se han debilitado por el desuso.

Todos los elementos mencionados dificultan la instrucción en lengua indígena, ya sea oral o escrita. Vigotski sostiene que la enseñanza de la lengua es fundamental en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, porque el uso funcional de la palabra provoca cambios funcionales y estructurales. Esto significaría que una inadecuada instrucción tiene doble impacto: uno, debilita la lengua, el desarrollo histórico del significado de la palabra y la capacidad de ésta para explicar y reflejar la realidad a través de adecuados conceptos; dos, interrumpe el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño o niña.

El desarrollo del pensamiento verbal en los niños, dado su origen histórico-cultural, está influido tanto por la lengua hablada desde el hogar, como por la comunidad de hablantes en la que está inmerso y, del mismo modo por el lenguaje o los lenguajes que se enseñan en la escuela a la que asisten para formarse. A la par de eso, el desarrollo del lenguaje del profesor interviene en el éxito de los aprendizajes de sus estudiantes a través de la zona de desarrollo próximo del niño, por medio de la cual el estudiante puede pasar de un nivel de desarrollo a otro nivel superior, bajo el apoyo del educador y de otros compañeros más capaces.

La relación del niño y la niña con los adultos es cardinal porque los adultos son los portadores de los mensajes de la cultura. En la relación niños-adultos, las palabras son usadas para comunicar, en primer momento, y después para organizar y controlar el comportamiento individual; los conceptos en calidad de instrumento de las relaciones sociales pasan a ser instrumento de la organización psíquica interna de los niños y niñas.

A decir de Britton (1974), el fracaso escolar está vinculado al fracaso en el aprendizaje de la lengua, desde este punto de vista se puede sostener que los procesos de lecto-escritura, como otros contenidos dentro del currículo escolar (literatura, historia, dibujo, etc.) dependen de la manera en la que los niños aprenden a hablar en su lengua materna, y del papel del lenguaje en el desarrollo. Por lo tanto, cabe recalcar la

importancia que tiene el habla oral y escrita en el desarrollo de los procesos de pensamiento verbal de los niños al momento de aprender una lengua, mucho más será su importancia al momento de estudiar en dos lenguas: la hablada en la familia, comunidad y nacionalidad indígena; y la otra de carácter nacional, regional, con fuerza mundial.

2.2 La situación de las lenguas de las nacionalidades indígenas

2.2.1 Estado de las lenguas indígenas en el Ecuador

En educación intercultural bilingüe las lenguas indígenas están minorizadas, por lo tanto su desarrollo no es óptimo. Los hablantes originarios de las lenguas indígenas en el Ecuador disminuyen, y el uso que hacen de sus lenguas se reduce a los espacios familiares, hasta desaparecer o quedar reducidas a palabras o frases que interfieren en el castellano y vice-versa. En las instituciones educativas el uso que se hace de ellas depende de la cercanía o distancia de los centros poblados, y en muchos casos la comunicación está llena de interferencias del castellano como por ejemplo préstamo de palabras, frases, etc.

Como diría Vigotski, a la par que disminuye su función comunicativa disminuye también la función de generalización –la construcción de significados de las palabras– porque el significado de la palabra es unidad de expresión y comprensión del *habla* como del *pensamiento*.

La propuesta educativa para los pueblos indígenas se encuentra descrita en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB-2010) y plantea que el Estado garantizará: “El derecho de las nacionalidades y pueblos a educarse en su lengua materna, al desarrollo de las lenguas ancestrales, el español como lengua de relación intercultural y el aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles y modalidades”. Dentro de los fines de la EIB se encuentra “...el desarrollo de sus respectivas lenguas y el aprendizaje de otras.” Así, entre los objetivos se encuentra el de “Recuperar y fortalecer el uso y, desarrollo de las lenguas de las nacionalidades y pueblos en todos los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la cultura y la comunicación definiendo e implementando políticas lingüísticas apropiadas.” Se plantea como estrategia crear un “Plan de valoración, uso y desarrollo de las lenguas ancestrales”, el mismo que no se ha creado hasta la actualidad.

De acuerdo con la situación de las lenguas descritas por el Proyecto Oralidad y Modernidad dirigida por Marleen Haboud, las lenguas tendrían las siguientes condiciones (Haboud, 2004):

Tabla 4: Estado de situación de las lenguas indígenas

COSTA	
Awapi't (Awa)	Tendencia al monolingüismo castellano entre los niños (Curnow y Liddicoat, 1998; Julián, líder de la Nacionalidad Awa, 06/ 04).
Cha'palaa (Chachi)	Monolingüismo nativo y bilingüismo castellano (Krainer, 1999; Vitadello, 1988).
Tsa'fiki (Tsáchilas)	Monolingüismo nativo en comunidades más alejadas y bilingüismo castellano generalizado... «en dos generaciones, seguramente los niños hablarán solo castellano». Fuerte tendencia a castellanización (Dickinson, 2004; Ventura, 1995; Aguavil, liderTsachila, 10/04).
Épera Pedede (Épera)	Bilingüismo generalizado (Montaluisa , 1998).
SIERRA, AMAZONÍA	
Kichwa, quichua, runasimi	Pérdida notoria a nivel familiar, rechazo de las familias a su aprendizaje, rol emblemático importante (Büttner, 1993; Floyd, 2000-2004; Haboud, 1992-2004; Garcés, 2004; DINEIB).
AMAZONÍA	
A'ingae (Cofán)	Monolingüismo L1, bilingüismo entre varones y más jóvenes, tendencia al monolingüismo castellano entre los más jóvenes (Fischer, 2004; Mirzayan, 1997; Emergildo, líder Cofán, 11/04).
Shuar Chicham (Shuar)	Tendencia al monolingüismo castellano entre los más jóvenes (cf. Hendricks, 1991; Krainer, 1999; Salazar, 2002; Santiago U, líder Shuar, 07/04).
Paicoca	Tendencia al monolingüismo castellano en las nuevas generaciones; presencia del quichua (Vickers, 1989).

(Secoya)	
Achuar Shiwar	Bilingüismo shuar-castellano, presencia del quichua (Mirzayan, 1997).
Waotededo Wao	Mayormente monolingüe hasta los 80. Ahora bilingüismo Wao-castellano y wao-quichua (Mirzayan, 1997).
Zapara Kayapi	20 hablantes bilingües záparo-castellano, bilingüismo quichua-castellano y monolingüismo castellano entre más jóvenes (Andrade, 2002; Lucas, 2002).

La lengua de la nacionalidad Andoa no consta en la lista anterior, en el censo nacional realizado en el 2010 ésta aparece con una comunidad de hablantes muy pequeña.

Un hito importante en cuanto al avance sobre la revitalización de las lenguas es la creación de la Academia de la Lengua Kichwa KAMAK, por su sigla *Kichwa Amawta Kamachik*. Esta instancia fue fundada en el año 2003 (Ac. Min. N° 330), es un paso importante para la revitalización de las lenguas indígenas, pero es un momento de transición hacia otro momento, donde las demás lenguas de las nacionalidades puedan ser estudiadas y se procure normar su uso. Esta academia oficializó el Alfabeto Kichwa a través del Acuerdo Ministerial 244 del 16 de septiembre de 2004, quedando con las siguientes grafías: dos vocales a, i; y diez y siete consonantes, ch, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, (ts), u, w, y. En otras lenguas, donde no hay esta institución, los avances han sido muy limitados, se ha logrado la construcción de alfabetos y diccionarios básicos.

Existe una realidad diversa de cara al estatus de las lenguas y al nivel de uso territorial. El kichwa y el shuar son dos lenguas que ganan presencia en otros territorios; el caso del kichwa en la Amazonía, en otras nacionalidades como la Zápara, o las del norte del Ecuador: Sionas, Secoyas y Cofanes; y la nacionalidad Shuar gana espacio frente a la Shiwar, Achuar, Wao y Andoa. Los hablantes de las lenguas minorizadas al juntarse con otras nacionalidades adoptan la lengua dominante, eso ha pasado incluso con los shuar hablantes en relación con los kichwas; igual ha ocurrido con las nacionalidades más pequeñas con referencia al kichwa o al castellano. Las razones son diversas porque responden a diversas circunstancias específicas, sin embargo existe una razón de fondo que puede hacer la diferencia en la revitalización de la lengua propia, la decisión conciente de la comunidad de hablantes por mantener su lengua y su cultura.

En el proceso educativo existen muchas propuestas específicas donde la enseñanza y el uso de la lengua kichwa así como el de las otras lenguas de los pueblos ancestrales, son discretionales en su uso. Así hay propuestas donde la lengua propia es base para el aprendizaje, otras donde se reduce a horas en la semana y donde la enseñanza es en castellano, y tanto el idioma inglés como la lengua madre son parte del currículo como complemento.

2.2.1.1 El bilingüismo y la interculturalidad en la EIB

La EIB en el Ecuador desde sus inicios se planteó con una doble necesidad: por un lado, la necesidad de aprender a leer y escribir en lengua propia (la de las nacionalidades indígenas) y, por otro lado, la necesidad de realizar este mismo proceso en la lengua castellana impuesta por la colonización; como se describió anteriormente, si bien esta doble necesidad persistió de alguna manera en las diferentes propuestas históricas, los objetivos políticos, fines, medios, sujetos de la educación las ejecutaron de distinta manera en los diferentes momentos y contextos, tanto que la relación entre lengua madre y segunda lengua ha cambiado; detrás de cada una de las propuestas se ubica un paradigma diferente que intentó dar respuesta a la relación entre dos lenguas que pelean territorios de influencia y ven en la educación la posibilidad de existencia.

La relación entre bilingüismo e interculturalidad, el uno como modelo de instrucción en dos lenguas y la otra como perspectiva de sociedad, tienen múltiples posibilidades de relación, desde las más conservadoras del orden establecido a las más transformadoras; en sí mismo son dos herramientas conceptuales para trabajar en una realidad diversa, pero sobre todo desigual. Por esta razón tanto los pueblos indígenas como los Estados y las sociedades en general las han utilizado para sus proyectos y propuestas políticas.

Entonces es necesario ubicar claramente de qué tipo de relación y conceptualización se parte al hablar de bilingüismo e interculturalidad. El bilingüismo, como estrategia, es cuestionado por los pueblos que están en situación de minoría o minorización frente a un Estado que no reconoce o no asume su función de protección y garantía de derechos. La interculturalidad como paradigma, propuesta de relación social y concepto, se ha transformado desde los años 60s, cuando surge; el origen de este cambio es el fenómeno que representa; para unos implica la relación entre culturas, mientras que para otros es un posicionamiento sobre la desigualdad. Las dos perspectivas están implícitas en sus

orígenes como concepto y en su evolución como categoría usada para interpretar la realidad actual.

En la actualidad la discusión del tipo de modelo bilingüe que se debe aplicar para revitalizar las lenguas indígenas en la escuela es el centro de la preocupación de las nacionalidades, porque a pesar que en la normativa el objetivo es la vitalización de las lenguas, existen muy pocas políticas públicas que presionen al cambio, y sí las hay para mejorar la instrucción en idioma inglés; el Ministerio impulsa la preparación de maestros en idioma inglés a través de becas de intercambio; lo que daría cabida a pensar sobre la perspectiva política que subyace debajo de las actuales retos que se plantea en documentos del Ministerio de Educación “[...]el reto consiste precisamente en ir logrando un equilibrio vital entre la inserción en la modernidad y la conservación de la cultura ancestral”, otro es lograr “Actitudes y prácticas realmente interculturales y libres de prejuicios etnocentristas.” y otro “Priorización de estrategias pedagógicas para un adecuado desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos y nacionalidades” (Ministerio de Educación).

Entre los dos planteamientos existe un desencuentro, las nacionalidades indígenas cuestionan que la educación intercultural bilingüe, luego de veinticuatro años, no eduque en dos lenguas, no vitalice las lenguas y culturas indígenas, y no provoque la formación de conceptos en el marco del uso de sus lenguas en las nuevas realidades. Frente a esta situación la pregunta que se plantean es sobre lo adecuado o no del modelo de educación intercultural bilingüe que se viene aplicando. En el centro de la preocupación del Ministerio de Educación están “las estrategias pedagógicas” y la política implementada gira alrededor de unificar el sistema de educación como Intercultural para todos, y el retorno de la administración hacia el gobierno central.

El bilingüismo de transición es cuestionado a nivel mundial al igual que su marco conceptual el asimilacionismo; desde los años 60s, según Baker, han surgido propuestas para mantener la vitalidad de la *lengua patrimonial*, para ello es necesario establecer límites y conservar la identidad a través de la identificación propia o la que otros hacen de aquella, esto se encuentra en disputa permanente (1997, pp. 356-357), el mismo concepto de *lengua patrimonial* es un ejemplo de la disputa de sentidos.

Bilingüismo

Existen muchos puntos de vista sobre el bilingüismo, el cual puede ser interpretado como un problema, un derecho o una fuente de recursos, dependiendo de la perspectiva; en el Ecuador se debate sobre este tema y estos debates coinciden con lo planteado en el libro de Colin Baker (1993) “Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo”. Para este autor, la manera en que se interprete el bilingüismo depende de quién hace el análisis y de las metas sociales y educativas propuestas. Lo anteriormente indicado sitúa en un contexto la enseñanza bilingüe y los múltiples elementos que están en interrelación al momento de analizar su desarrollo, pertinencia educativa, construcción de estrategias de enseñanza, todas ellas importantes en la disertación.

El espectro de la educación bilingüe no es uno solo, va desde experiencias, programas y modalidades de enseñanza bilingüe que desarrollan el bilingüismo y la biliteracidad¹ entre niños de lengua minorizada y/o minoritaria, hasta aquella educación bilingüe que apunta a la aniquilación de la lengua indígena, desde una perspectiva asimilacionista. Las razones para la existencia de diferentes experiencias se ubican en que los aspectos lingüísticos no son aislados, se encuentran entrelazados con temas psicológicos, sociológicos, pedagógicos y políticos; por lo tanto el tratamiento más adecuado para abordarlos debe ser interdisciplinario, y parte de afrontar el tema es reconocer el conflicto que existe entre lo que las autoridades educativas (el Estado y los gobiernos de turno) quieren para los estudiantes, los deseos de la comunidad de la que proceden los niños/as, familiares, profesores, y los proyectos de vida que los pueblos originarios tengan para sí mismos.

Otro campo que topa con el bilingüismo es el de la instrucción misma, el desarrollo de teorías que permitan entender las problemáticas que allí ocurren al momento de *hacer surgir* los conceptos en dos lenguas diferentes y la necesidad de que las capacidades desarrolladas permitan la comunicación fluida en las dos, tanto a nivel escrito como oral. Vigotski postula que una “lengua materna” y una “lengua extranjera” se aprenden

¹ Nancy H. Hornberger define la biliteracidad como toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en giro a un texto escrito. En su libro sobre bilingüismo Baker contextualiza el término al referirse a las capacidades de la lengua, tanto a la capacidad de expresión oral (oralidad): escuchar y hablar; como a las capacidades de expresión escrita (literacidad): leer y escribir. Cuando se refiere al bilingüismo retoma el concepto de biliteracidad para designar a las capacidades escritas (leer y escribir) en dos lenguas como biliteracidad.

de diferente manera. La primera, al igual que un *concepto cotidiano*, se adquiere de manera espontánea por tanto su uso es inconsciente, enraizado en sus estructuras de pensamiento verbal. La segunda, la lengua “*extranjera*”, se adquiere de igual forma que un concepto científico, de manera intencional; por lo tanto, su aprendizaje debe ser sistemático, consciente. Para que una lengua pueda persistir, su uso debe volverse consciente y aumentar su calidad, además debe incorporarse al lenguaje cotidiano, coloquial; así parafraseando a Vigotski podríamos decir que el bilingüismo para ser equilibrado entre una lengua materna y una segunda lengua también requiere de estos dos movimientos: el de la conceptualización y el del uso cotidiano.

Existen muchas problemáticas alrededor de cómo vincular lo que para Lev Vigotski es fundamental en la instrucción del habla: la relación entre la instrucción y el desarrollo de los procesos psicológicos en las diferentes etapas o fases del desarrollo humano, por ejemplo, la pregunta sobre la edad adecuada para la enseñanza de dos lengua, o cómo manejar la interferencia de la una sobre la otra, incluso aquella que Baker recoge en su libro sobre si la enseñanza de otro idioma potencia las capacidades intelectuales.

Preservación y desplazamiento de las lenguas minoritarias

En América Latina este conflicto entre Estado y sociedad por la educación de los pueblos indígenas es tan antiguo como la conformación de las repúblicas y se ha resuelto de diferente manera; al inicio primaron las políticas asimilacionistas en donde se impuso el castellano como lengua oficial y la enseñanza por tanto era en lengua castellana. En crítica a esta situación, los pueblos indígenas plantean la necesidad de la educación en lengua propia e inician propuestas de enseñanza que parten de su propia lengua e incorporan el castellano.

Esas experiencias se diferencian con la actual EIB en el tipo de uso de la lengua originaria por ejemplo, en la actual EIB se usa la lengua castellana como medio de enseñanza en el plan de estudio y se deja a la lengua originaria simplemente como otro elemento de aprendizaje, en menor importancia incluso que el aprendizaje de otra lengua extranjera como por ejemplo el inglés.

El Ecuador no fue la excepción, las primeras experiencias de Educación bilingüe donde se usó el kichwa como medio de enseñanza fueron las “escuelas sindicales” impulsadas

por Dolores Cacuango, dirigente indígena de Cayambe, descrita antes. Este modelo de escuelas se inscribe dentro de la Educación bilingüe de mantenimiento.

Tabla 5: Educación bilingüe de mantenimiento

Tipo de programa	Lengua materna de los alumnos	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Educación Bilingüe de mantenimiento	Lengua minorizada	Bilingüe, con énfasis en la lengua materna	Revitalización, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilingüismo y biliteracidad

En la actualidad no se encuentran estudios sistemáticos que relacionen el modelo de educación intercultural bilingüe y el estado de situación de las lenguas indígenas. Sin embargo existen estudios de casos (Ramírez, 2007, p.153) y testimonios de diferentes actores educativos (comunicación personal) que señalan cómo la lengua madre pierde terreno frente al castellano, tanto en los contenidos como en las prácticas educativas de las escuelas donde estudian niños de pueblos indígenas.

En la actual Educación Intercultural Bilingüe se usa un modelo de bilingüismo de transición; para enseñar en las escuelas, los maestros parten de la lengua indígena madre hacia el fortalecimiento del castellano. En los estudios realizados por Marleen Haboud sobre el estado de situación de las lenguas indígenas –antes mencionado–, se evidencia el retroceso que tienen las lenguas de las nacionalidades indígenas en relación con el castellano.

Otro dato más reciente del que se dispone es el censo 2010: si se compara el número de personas que se auto-identifican como de una nacionalidad indígena con el número de

habitantes que reconocen hablar una lengua indígena, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 6: % de hablantes de idiomas indígenas. Censo 2010

Nacionalidad	Población indígena por nacionalidad y pueblo	Idioma Indígena que habla	Casos De hablantes	%
REGIÓN COSTA				
Awa	5.513	Awapít	3.131	56,8%
Chachis	10.222	Cha`Palaa	9.393	91,9%
Epera	546	Zia Pedee	509	93,2%
Tsa`chila	2.956	Tsa`fiqui	2.838	96%
REGIÓN AMAZÓNICA				
A`I Cofán	1.485	A`Ingae	1.077	72,5%
Andoa	6.416	Andoa	323	5%
Secoya/Siekóya pai	689	Paicoca	492	37,8%
Siona	611	Paicoca		
Shiwar	1.198	Shiwar Chicham	942	78,6%
Shuar	79.709	Shuar Chicham	61.910	77,8%
Achuar	7.865 *	Achuar Chicham	13.456*	1,95%
Waorani	2.416	Waotededo	1.766	73%
Zápara	559	Zápara	367	65,6%
Kichwa (Sierra y Amazonía)	730.104	Kichwa	591.448	81%
Otros	167.887	Otros	3.456	2%
TOTAL A NIVEL PAÍS	1'018.176	TOTAL HABLANTES	691.108	

*datos contradictorios

La auto-identificación y el auto-reconocimiento de ser hablante de una lengua es importante, sin embargo puede arrojar resultados contradictorios como el señalado porque el criterio de auto-identificación es subjetivo, depende de el nivel de conciencia y aceptación de su identidad, y el criterio de hablante de una lengua es un dato objetivo que puede ser medido como un dato cuantitativo y cualitativo de la realidad. Los

estudios sobre el estado de la situación de las lenguas indígenas son datos más concluyentes por ser realizados bajo parámetros que incluyen evaluaciones sobre el uso de la lengua y su desarrollo en lo referente a la bilingüedad.

Según el estado actual de las lenguas indígenas expuesto por el proyecto de Oralidad dirigido por Marleen Haboud (ya explicado anteriormente) sí existe un retroceso de las lenguas minorizadas frente a la mayoritaria que es el castellano. Se puede inferir que la causa podría estar ligada al hecho de priorizarse un modelo de Educación bilingüe de transición, con el consiguiente desplazamiento de las lenguas madre, este modelo puede describirse de la siguiente forma:

Tabla 7: Educación bilingüe de transición

Tipo de programa	Lengua materna de los alumnos	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Educación Bilingüe de Transición	Lengua minorizada	De lengua minorizada a lengua hegemónica (mayoritaria)	Asimilación	Monolingüismo relativo (bilingüismo substractivo)

2.2.1.2 La revitalización de la lengua propia en relación con la producción del conocimiento

La revitalización de la lengua propia de las nacionalidades y pueblos indígenas es un objetivo político del modelo educativo intercultural bilingüe, pero no se lo ha logrado alcanzar, los factores que impiden la revitalización de las lenguas son varios pero el nudo crítico se encuentra en el abandono por parte de la comunidad de hablantes de su lengua como instrumento social.

La comunicación en la propia lengua genera procesos de producción-reproducción de conocimientos, y esto a su vez podría devenir en la creación de nuevos conceptos si su uso es sostenido en el tiempo. En el Ecuador las nacionalidades indígenas se comunican

cada vez menos en su lengua originaria y lo hacen más en castellano; son las poblaciones más jóvenes las que disminuyen el uso de la lengua materna.

En la EIB se ha logrado sistematizar alfabetos para todas las lenguas indígenas, pero no se han podido construir sus respectivas gramáticas, ni sus diccionarios. El Ministerio de Educación, para uso de los docentes, publicó la gramática kichwa recién en el año 2010; en el caso de las otras lenguas indígenas esto no existe, lo que dificulta sobre manera la labor docente. En el caso de las nacionalidades Zápara, Andoa, entre otras, los últimos hablantes monolingües ya murieron, lo que dificulta la construcción de gramáticas, incluso de registros adecuados del uso de la lengua, y también de las palabras.

Es importante resolver el problema de la discontinuidad generacional del uso de la lengua, por el conjunto de razones que las originan, porque allí se encuentra la posibilidad de cumplir el objetivo de revitalización de la lengua y el pensamiento propio de los pueblos y nacionalidades indígenas, caso contrario el proceso de desuso de las lenguas seguirá profundizándose hasta desaparecerlas.

Para L. Vigotski las palabras no solo designan objetos externos, además analizan y generalizan los objetos externos. Las palabras además se desarrollan a lo largo del proceso evolutivo de los seres humanos, así en edad temprana el significado de la palabra tiene un carácter afectivo, en edad pre-escolar y los primeros años de educación escolar dentro del significado de la palabra se encuentran impresiones concretas sobre la experiencia directa, real y práctica; en etapas posteriores la palabra es el resultado de la introducción de un objeto en una determinada categoría de sistemas conceptuales, y jerárquicamente organizados. Los sistemas de procesos psíquicos cambian junto con el significado de las palabras en las diferentes edades, por eso la importancia de iniciar el aprendizaje de la lengua propia desde los primeros días de vida.

CAPÍTULO III

PROCESOS DE DESARROLLO, DEL PENSAMIENTO VERBAL EN LENGUA MATERNA Y DE LA ZONA DE DESARROLLO PROXIMAL, EN EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

3.1 La construcción del conocimiento desde las lenguas indígenas

3.1.1 *Pensamiento verbal en lengua materna*

El pensamiento verbal en lengua materna hace referencia al proceso de desarrollo de los significados de las palabras en lengua originaria de un pueblo. La lengua materna, conocida como primera lengua o lengua madre, es un determinado sistema lingüístico, construido por un pueblo a lo largo de un proceso histórico como medio de comunicación; es una forma propia de conceptualizar, de reflexionar sobre el mundo para interpretarlo.

En el proceso de educación intercultural bilingüe hay un des-uso de la lengua materna, que afecta la capacidad de conceptualización en lengua propia. Si el desarrollo de la lengua se interrumpe, las personas no podrán pasar de formas elementales de generalización a formas superiores y más complejas, la formación de los conceptos cotidianos y los conceptos científicos se distorsionan.

El problema central es cómo se desarrollan los conceptos cotidianos y científicos en edad escolar dentro de la educación intercultural bilingüe. Vigotski sostiene que los conceptos científicos se desarrollan en la instrucción escolar, sobre la base de un nivel de desarrollo de los conceptos cotidianos. Las dificultades alrededor de la instrucción ocurrirían por lo tanto cuando no hay conceptos cotidianos sobre los cuales se pueda hacer surgir los significados de las palabras a nivel científico.

Cabe aclarar que el conocimiento de palabras de una lengua no equivale al manejo de conceptos, la diferencia radica en el uso funcional que se haga de esas palabras a dos niveles: para comunicar –en diálogo con otros– y para significar –darle sentido a la realidad en la que vive–. Esto puede quedar más claro cuando se estudian lenguas muertas como el latín, en donde existen los signos, las palabras, pero se ha perdido la

capacidad de significar y comunicar con esa lengua dentro de una comunidad de hablantes.

Dos elementos resaltan en lo arriba planteado, la importancia del uso funcional de la palabra en la instrucción escolar y la capacidad que tiene este proceso para desarrollar las funciones psíquicas superiores. Para Vigotski lo importante en la instrucción escolar es lograr el dominio de las funciones psíquicas superiores, y la toma de conciencia de los significados de las palabras en el complejo movimiento que va de la palabra al pensamiento y del pensamiento a la palabra, en ese proceso vivo surgen los conceptos.

La posibilidad de revitalización de las lenguas indígenas pasa por el aumento de su uso funcional en la educación y en todo proceso de socialización. La importancia de hacerlo desde la escuela es porque allí se puede lograr el dominio y la toma de conciencia de los significados de las palabras, en un momento en el cual se van desarrollando las funciones psíquicas superiores. El modelo educativo intercultural bilingüe debe enseñar al niño o niña a leer y escribir en dos lenguas y por ese medio procurar formar bilingües equilibrados, para ello es necesario que el modelo de educación bilingüe garantice la biliteracidad; esto lo garantizan los modelos bilingües de mantenimiento de la lengua *patrimonial* o de doble dirección, donde el objetivo social y educativo es el mantenimiento, el pluralismo y la mejora (Baker, 1998, p. 220).

Los conceptos se desarrollan a lo largo de la vida de los niños, adolescentes y adultos en diferentes fases evolutivas. Cada una de ellas contribuye a reflejar la realidad de una determinada manera, solo a partir de la adolescencia se transita por la etapa donde se puede dominar las funciones psíquicas superiores, y a través del dominio se toma conciencia de la realidad y sus múltiples posibilidades de conceptualización o significación. Esta afirmación aplicada a la formación de los conceptos en la educación intercultural bilingüe, podría llevar a inferir que sí es importante considerar la edad en la que se enseña una lengua, que ésta determina el dominio al que se puede llegar en el desarrollo de las capacidades de biliteracidad, pero también en el manejo de los conceptos, si esta lengua se enseña en la edad escolar. Esto no implica que alguien que aprende una lengua en edad adulta no pueda usarla adecuadamente, solo plantea que la instrucción tiene mejores resultados si se la inicia en el momento que las funciones psíquicas no han terminado de madurar. Pero también es importante enfatizar que una lengua por lo menos debe enseñarse, en la edad escolar, adecuadamente –a nivel oral y

escrito— para que exista el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del pensamiento verbal.

Dominio y toma de conciencia (voluntariedad) son las dos nuevas formaciones en la edad escolar, características fundamentales de las funciones psíquicas superiores; por ello Vigotski llega a la conclusión de que la edad escolar es el *periodo óptimo* para enseñar aquellas asignaturas que están basadas en mayor medida en las funciones conscientes y voluntarias. Así, la enseñanza de éstas, garantiza las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que se hallan en la zona de desarrollo próximo. La instrucción puede intervenir porque las funciones no han madurado al comienzo de la edad escolar y, al mismo tiempo porque en cierto modo puede organizar el posterior proceso de su desarrollo. Cuando no existe educación en edad escolar y el *período óptimo* pasa, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores se ve afectado.

En el caso de la educación intercultural bilingüe el problema con el que se enfrenta es doble con relación a escuelas donde la instrucción se imparte en una sola lengua, en un solo sistema de pensamiento verbal. Siguiendo a Vigotski, se diría que para que un proceso educativo bilingüe resulte óptimo debe existir, antes de ingresar a la escuela, un nivel de conocimiento en ambas lenguas, sobre el cual se pueda estructurar la enseñanza de los dos sistemas lingüísticos.

Cuando no ocurre esto, se puede usar uno de los sistemas lingüísticos para potenciar otro, siempre y cuando éste se encuentre suficientemente desarrollado, de lo contrario la interferencia, que en casos de una enseñanza bilingüe equilibrada es parte del proceso inicial de instrucción, se convierte en el factor dominante. Los préstamos no solo se podrían dar a nivel de palabras sino de la estructura gramatical, dificultando el habla oral y mucho más la escrita.

Vigotski plantea que el habla escrita, desde el punto de vista psicológico —de las funciones que intervienen en su desarrollo—, es un proceso completamente diferente al del habla oral. A nivel del tipo de actividad, el habla oral es espontánea, involuntaria, no consciente; por el contrario el habla escrita es una actividad abstracta, voluntaria y consciente, que requiere mayores niveles de exigencia al niño o niña; el habla escrita es la forma más difícil y compleja de la actividad verbal intencional y consciente. El habla

oral y escrita son dos niveles distintos de desarrollo. Al inicio del aprendizaje del habla escrita, dice Vigotski, las funciones psíquicas básicas que les sirven de base no han culminado su desarrollo y en ocasiones solo han iniciado. En la escuela el niño aprende, por medio del habla escrita y por la gramática, a tomar conciencia de lo que hace y, por lo tanto, a operar voluntariamente con sus propias habilidades (Vigotski, 2007, p. 346); dominio y toma de conciencia son lo que permite escribir, sin ellos es imposible; pero además eso le permite ascender a un nivel superior en el desarrollo del habla.

El modelo de educación bilingüe de transición rompe con el proceso de desarrollo de los conceptos en lengua indígena, lo fragmenta y no permite que los niños trabajen sistemáticamente sobre ellos. La consecuencia directa de ello es que las palabras –como signos–, se imponen sobre el sentido, se podría decir que algunos conceptos se quedan reducidos a un nivel básico de generalización, y como diría Vigotski, son complejos, o preconceptos, pero no verdaderos conceptos cotidianos, y peor conceptos científicos.

Sin conceptos científicos la ciencia es imposible, pero surge una inquietud, en la historia del desarrollo de las lenguas indígenas y en las nacionalidades hay conceptos científicos, no solo antiguos sino nuevos, no solo en lengua propia sino con pertinencia cultural en lengua castellana, que se usan para explicar la realidad, por ejemplo, “Sumak Kawsay”, “Plurinacionalidad”, con niveles elevados de abstracción, y con propuestas concretas de aplicación. Vigotski plantea que la instrucción no solo ocurre en el centro educativo, que la base de la construcción de los conceptos científicos son los conceptos cotidianos elaborados en la comunicación, que lo importante de la relación entre habla y pensamiento es el uso funcional de la palabra porque ésta da origen a la función de significación en la conciencia a través del desarrollo de las funciones psíquicas superiores; con estos elementos se podría inferir que la construcción de conceptos científicos en este caso pasó por la construcción de procesos colectivos de carácter sistemático que se fueron creando a lo largo de los años 80s, 90s, y en la actualidad; es decir que lo que Vigotski caracteriza como instrucción escolar, en donde se producen conceptos científicos, hace referencia a lugares colectivos en donde se enseñen contenidos educativos de manera sistemática, en donde el habla oral y escrita sean medios importantes en la formación de conocimientos. Ubicado así el problema, no todos los centros educativos reúnen esas características, pero no es menos cierto que cualquier proceso colectivo de reflexión no va a suplir las condiciones necesarias en las

cuales se trabaje sistemáticamente conocimientos, contenidos, metodologías, que puedan dar origen a que surjan conceptos en la conciencia. Además la importancia de la escuela como institución tiene otras aristas, es el lugar donde se enseña a leer y escribir (como destreza), el lugar donde el habla oral y escrita interactúan dando paso a procesos de comunicación, significación y re-significación de la cultura, el lugar de sistematización del conocimiento de una cultura e intercambio cultural (no solo cuando se encuentran presentes diferentes pueblos y nacionalidades), también a través de los postulados teóricos, técnicos, tecnológicos que aportan otros pueblos; y a decir de Vigotski una institución importantísima, por su especialización para desarrollar conocimientos científicos.

3.1.2 Zona de desarrollo proximal en la EIB: características y sujetos

El concepto de zona de desarrollo próximo brinda pautas para que la instrucción se desarrolle de forma adecuada; así por ejemplo en la relación entre la instrucción y el desarrollo, la ZDP ubica que el objetivo de la instrucción es procurar que maduren las funciones psíquicas que han iniciado sus procesos de desarrollo o que no los han culminado todavía. Además la ZDP es un proceso medible y por lo tanto útil para ayudar en la labor pedagógica, indica que en colaboración el niño o niña podrá resolver tareas más difíciles que solo.

Esta zona potencial es el lugar del desarrollo dinámico donde se encuentran las funciones psíquicas en permanente cambio, está limitada por las propias posibilidades intelectuales, que se evidencian en la capacidad de imitación –lo que el niño/a sabe hacer en colaboración, sabrá hacerlo luego solo–. La ZDP indica al docente las capacidades que se están desarrollando, no sólo las que han terminado de desarrollarse, y le permite determinar los pasos que están al alcance del niño/a; así como señala claramente los límites en los cuales una instrucción podría frustrar al niño o niña, tanto porque está por encima de sus posibilidades o por debajo, como porque no le significa ningún aporte a su desarrollo. La instrucción debe apoyarse sobre la ZDP, porque es fecunda cuando tienen lugar en los límites del período determinado por esta zona.

Actores

Los sujetos del proceso educativo en la instrucción escolar son los docentes y los estudiantes. La ZDP indica el período óptimo de enseñanza de un determinado

contenido, su desarrollo depende de la colaboración de los otros, profesor o compañeros más capaces, los modelos a imitar. La imitación es la forma principal en que la instrucción influye sobre desarrollo (Vigotski, 2007, p. 357); el niño imita sólo lo que se halla en la zona de sus propias posibilidades intelectuales.

Para enseñar, los docentes necesitan saber el concepto del objeto o fenómeno, tener conciencia del propio objeto representado en el concepto y, al mismo tiempo, tener conciencia del concepto mismo para poder usarlo libre y voluntariamente en diversas situaciones. Esto es visible cuando una persona trata de enseñar el idioma que habla a otra que no lo conoce, sin estar capacitada para hacerlo, es una tarea imposible; se conocen las palabras, se las emplea adecuadamente, pero no se puede trabajar con el sistema lingüístico y usarlo libremente.

Lo planteado arriba señala la importancia que tiene la capacitación en lenguas indígenas para enseñar. Los docentes deben potenciar el desarrollo de la lengua en el estudiante, e influir en el desarrollo de las funciones psíquicas que se hallan en la zona de desarrollo próximo. Es importante instruir a los docentes en lenguaje, tanto a aquellos que son de las comunidades –hablantes de lenguas indígenas–, como a aquellos que no lo son. Los docentes deben tener un dominio del habla oral y escrita; el problema de la calidad de la enseñanza no se resolverá sólo porque los docentes sean hablantes de lenguas indígenas, deben también tener un buen dominio de la escritura, y conocer el sistema lingüístico –su estructura gramatical, sintaxis y fonología– para generar las condiciones adecuadas de la instrucción escolar.

Determinar el período en el que debe aprender el estudiante es importante porque una adecuada educación debe actuar en la ZDP y procurar que los procesos que se encuentran en movimiento maduren, por ello la pedagogía debe procurar la enseñanza en los llamados *plazos óptimos* de cada estudiante.

El docente debe estar atento a las capacidades generales de grupo y también a las necesidades individuales que se presentan en la clase porque el proceso colaborativo entre los estudiantes y con el docente marcan el ritmo del aprendizaje general. El acceso a los conceptos científicos en el grupo pasa por construir sinergias partiendo del conocimiento de las *zonas de desarrollo próximo* de los alumnos, y es vital identificar a

quienes puedan apoyar en elevar el nivel de exigencia de los espacios de aprendizaje colectivo a diferentes niveles.

El docente es un modelo a imitar en la instrucción escolar, servirá como modelo sus capacidades intelectuales, la fluidez de su habla oral y escrita, el método con el que explica los contenidos, la secuencia, estructura y sistemas conceptuales.

3.1.3 Modelo de escuela, educación, currículo y enseñanza

Para pensar un modelo de escuela intercultural bilingüe se debe ubicar el contexto socio-cultural al que tiene que dar respuesta dicha institución, los objetivos educativos con los que surge y los que se propone alcanzar, repensar sobre cómo superar los límites que tiene el actual modelo; estos son algunos elementos a tomar en cuenta.

- La escuela intercultural bilingüe es una institución que surge en los sectores rurales, para atender a población indígena; en su mayoría estas instituciones son unidocentes, con infraestructura limitada. En algunos estudios latinoamericanos se plantea que por sus características, las escuelas de EIB son percibidas como escuelas para pobres, por esta razón existe una fuerte resistencia de algunos sectores sociales para inscribir a sus hijos en ellas.
- El modelo de educación intercultural surge para transformar la situación de exclusión y discriminación de los pueblos y nacionalidades indígenas en relación con la sociedad no indígena, es un modelo antirracista y de revitalización cultural. Promueve el bilingüismo y se propone como fin declarativo el logro de la biliteracidad en dos lenguas. El modelo educativo es el MOSEIB; se plantea como un currículo abierto a la comunidad, con contenidos y horarios flexibles, en tres modalidades de estudio: autoeducación, presencial y semipresencial. Se propone la revitalización de las lenguas indígenas y de sus culturas.
- Toda propuesta de sistema educativo debe estar fundamentada en un modelo de enseñanza que busca explicar la educación como proceso, la didáctica, los elementos y procesos que la componen.
- La función de la escuela debe ser fundamentalmente desarrollar conocimiento en los niños, estos saberes se deben expresar en un currículo abierto para que los conocimientos culturales comunitarios de los pueblos indígenas sean incorporados.

- Al interior de las aulas se debe promover métodos activos que permita la interacción entre el docente y el estudiante, además de los estudiantes con los diversos conocimientos del medio.
- El desarrollo del pensamiento crítico es vital como elemento dinamizador de la construcción de conocimientos dentro de la cultura. En las escuelas interculturales bilingües de los pueblos y nacionalidades se debe entender a la cultura como proceso de transmisión-transformación al mismo tiempo y no como un objeto o fenómeno a ser rescatado, concepción que se encuentra fuertemente ligada al concepto de patrimonio cultural, de uso común para referirse a las culturas originarias.
- La correlación entre los contenidos –conocimientos sistematizados por la cultura propia y otras– y los métodos de trabajo, deben ser revisados en la EIB porque se trata de un modelo educativo que debe dar respuesta en dos direcciones: una, la transmisión de conocimientos de diferentes culturas –que han sido ya sistematizados; y dos, hacer un gran esfuerzo por recrear, sistematizar y desarrollar los conocimientos ancestrales que fueron –y son la base– de la propia cultura. Esos saberes han permitido que los pueblos indígenas se adapten y den respuestas al medio donde han vivido por miles de años a través de sistemas de conocimientos científicos interrumpidos en su desarrollo por la colonización española.
- Se debe fortalecer el intercambio entre la escuela y la comunidad de hablantes de la lengua indígena dentro de un territorio específico. Esta relación potenciará el uso funcional de la lengua y, por lo tanto, la revitalización de los conceptos antiguos y la creación de nuevos.
- La escuela debe fomentar la participación y la cooperación en el aprendizaje entre los niños y la comunidad en su conjunto. En el aula se debe partir de las realidades histórico-culturales de las comunidades, dar respuesta a las necesidades de conocimiento que existe en los pueblos indígenas y apoyar en la direccionalidad del proyecto civilizatorio que estos tengan. Una de las prioridades de cooperación debe ser el fortalecimiento de la lengua originaria; y otra, el acuerdo del uso de la lengua propia como medio de instrucción; sin esos dos consensos la EIB es una declaración, no una realidad.

En resumen, cabe recalcar que el modelo de escuela óptimo para la enseñanza de la lengua materna y del habla oral y escrita como funciones psíquicas, es aquel que mantiene estrecha relación con la comunidad de hablantes, de quienes retoma los objetivos culturales en torno a la pertenencia y al proyecto político de los pueblos.

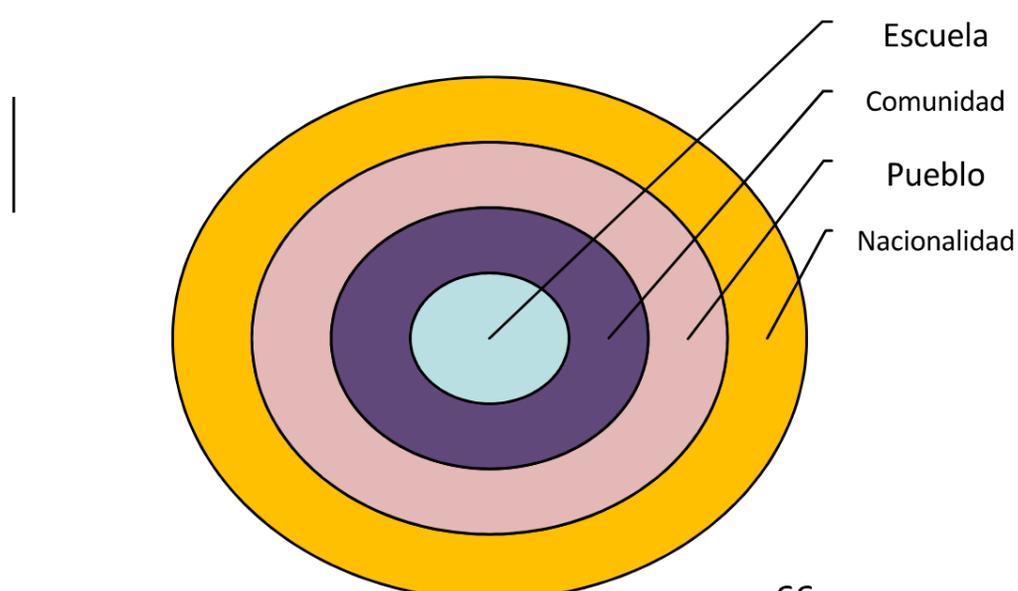
La psicología educativa, a decir de Vigotski (2005, p. 121), se encarga de descubrir el aspecto formal de todo el proceso educativo independientemente de sus objetivos específicos. Busca las leyes que gobiernan este acontecimiento, explica, analiza los mecanismos de formación de las funciones psíquicas superiores que intervienen en el proceso educativo. Sólo le interesan los objetivos educativos en la medida que estos cumplan con ciertas condiciones que no contraríen postulados científicos sobre el aprendizaje humano.

Por lo dicho anteriormente la relación entre modelo de escuela y revitalización de las lenguas indígenas dentro de una propuesta psico-educativa se centra, en la presente disertación, en la relación entre pensamiento y lenguaje propuesta por Vigotski, desde los conceptos: comunidad de aprendizaje, zona de desarrollo próximo, pensamiento verbal.

Se puede ensayar un modelo de escuela comunitario que considere diferentes niveles de interrelación entre la institución propiamente dicha, y su entorno social, histórico y cultural determinado por un territorio; el entorno comprende: la comunidad, el pueblo indígena al que pertenecen con sus dialectos, y la nacionalidad en la que se reconocen y organizan.

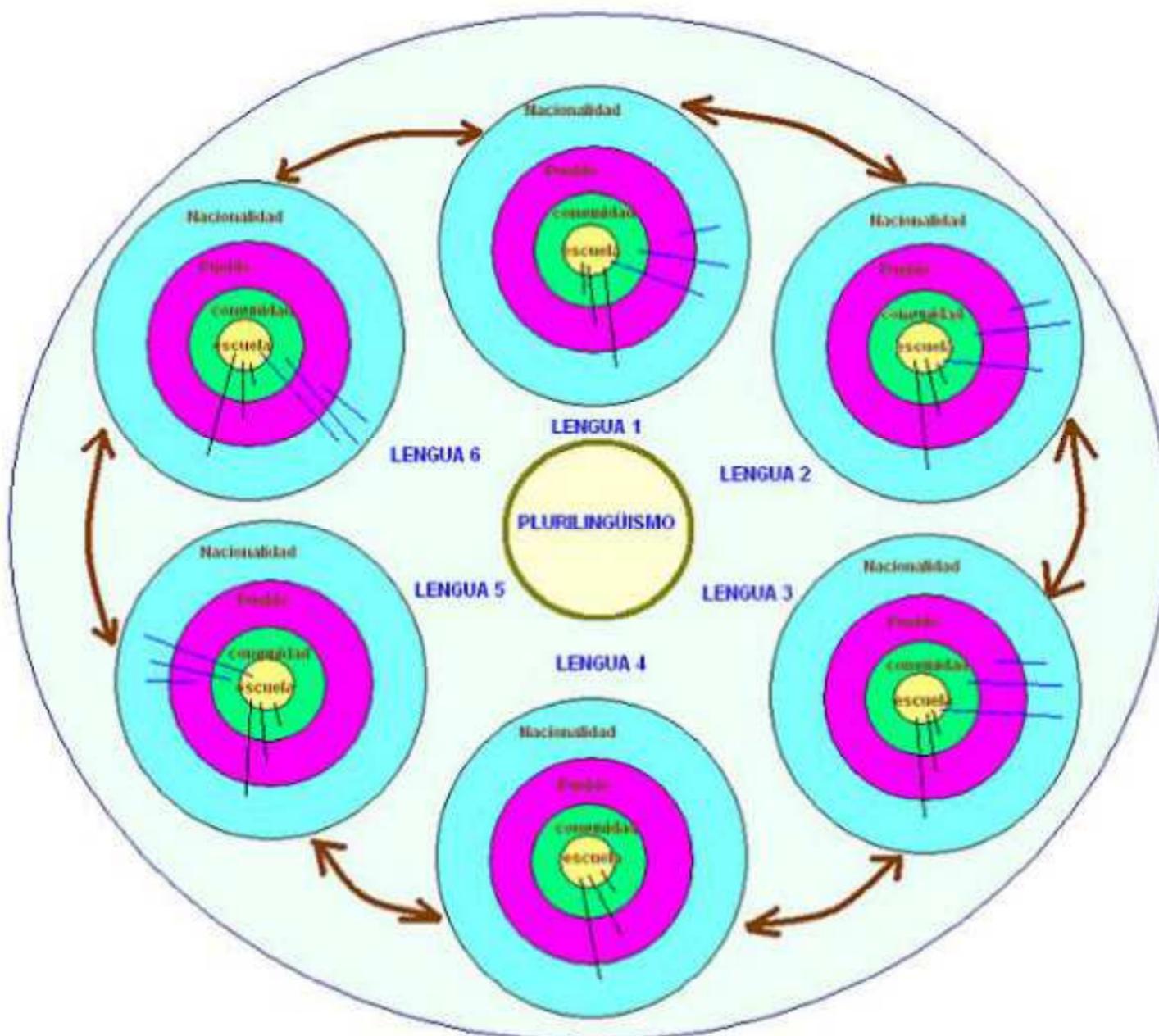
El siguiente es un esquema básico para describir los elementos que componen al modelo propuesto:

Gráfico 8: Propuesta de modelo de escuela



Además, es necesario mostrar las diferentes interrelaciones en un esquema que no se limita a un elemento del conjunto, sino a un sistema complejo en donde todos los elementos se interrelacionan y adquieren movimiento, por lo tanto cada uno en el conjunto forma unidades diferenciadas pero a la vez en continua interrelación.

Gráfico 9: Modelo del Sistema educativo



Este modelo está construido sobre la base de algunos elementos teóricos: la interculturalidad, la constatación del Ecuador como un país multilingüe, la educación hacia los pueblos indígenas como parte de un modelo de educación Intercultural Bilingüe, con diferentes estatus para las lenguas que existen: unas son de carácter nacional, aún cuando de diferente estatus, y las otras de carácter local.

Gráfico 10: Estatuto de las lenguas indígenas



Este modelo busca construir estrategias para la implantación de procesos sostenidos de revitalización de las lenguas indígenas en situación de lenguas minorizadas al interior del país. Consiste en identificar –en el sistema territorial, de la instancia socio-organizativa– la predisposición política y la actoría de uno o varios subsistemas, por medio de los cuales se introduzca el objetivo de revitalización de la lengua en todo el sistema. Este podría ser cualquiera, por ejemplo la escuela como dinamizadora del proceso de toma de conciencia, o la comunidad, o en su defecto el pueblo o la nacionalidad indígena.

El proceso consistiría en:

1. Identificar al actor institucional/socio-organizativo.
2. Conformar la “comunidad de aprendizaje de la lengua materna”.
3. Diseñar un programa que garantice un proceso educativo sostenido y sistemático de revitalización de la lengua ancestral.

3.1.4 *El papel de la lengua propia en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento*

Vigotski diferencia entre lengua (sistema de signos lingüísticos, producto del habla) y habla (proceso de la actividad verbal). La lengua materna, o lengua primera, es el instrumento por medio del cual el niño o niña toma contacto con lo social a través de las palabras –signo–; en esa medida es el sustento objetivo en el aprendizaje, no tiene más función que esa en la formación de los conceptos.

El habla oral es una función del pensamiento verbal; al igual que el habla escrita, permite el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en un proceso halado por la instrucción en edad escolar. El habla se desarrolla como una relación interpsíquica (entre personas) hacia otra intrapsíquica (hacia uno mismo) y ésta permite que se formen los conceptos, por lo tanto es fundamental en la construcción de conocimientos.

La ruptura del uso funcional del significado de la palabra entre dos o tres generaciones es un problema para el objetivo de la revitalización del habla porque el proceso de desarrollo de ésta, a lo largo de su historia, es fragmentado, discontinuo, se empobrece su función significadora por la reducción de la comunicación en la comunidad de hablantes.

CONCLUSIONES

- El pensamiento verbal es el resultado de la interfuncionalidad entre el pensamiento y el habla, es una forma socio-histórica de comportamiento, ni natural ni espontánea, que surge, se desarrolla a lo largo de las diferentes etapas de la vida, pero solo alcanza su máximo desarrollo después de la adolescencia. Se lo puede estudiar a través de la formación de los conceptos –que vienen a ser los significados de las palabras–. Ese momento de interfuncionalidad entre el pensamiento y la palabra nos muestra cómo se estructura la conciencia que se tiene de la realidad histórico-cultural.
- En el pensamiento verbal no se agotan las formas de pensamiento ni del habla, existe pensamiento no verbal y habla no intelectual, por ejemplo el pensamiento instrumental y técnico está menos ligado al habla. El pensamiento verbal está mediado por el *uso funcional* de la palabra, y éste a su vez es el que media la formación de los conceptos. Los conceptos son significados de palabras que se desarrollan. Este proceso de desarrollo consiste en la transición de una estructura de generalización a otra, cuya secuencia es: pensamiento sincrético, pensamiento en complejos, pensamiento en conceptos potenciales y al concepto. El desarrollo de los conceptos manifiesta los procesos que se desarrollan en la actividad del pensamiento infantil.
- El estudio psicológico del pensamiento verbal es el estudio de cómo se forman los conceptos. Estos conceptos o significados no son más que generalizaciones de la realidad, a dos niveles:
 1. El nivel uno o de los conceptos cotidianos son generalizaciones elaboradas a partir de cómo se percibe un objeto o fenómeno, están vinculadas con la experiencia concreta y cómo los objetos impactan visualmente.
 2. El segundo nivel es el de los conceptos científicos, son generalizaciones elaboradas y creadas a través de la palabra que introducen al objeto en un determinado sistema conceptual jerárquicamente organizado. Surgen en la conciencia a través de un proceso de elaboración de síntesis y análisis de atributos de objetos y fenómenos de la realidad. Se los puede hacer surgir

plenamente solo en la adolescencia cuando las funciones psíquicas se han desarrollado.

La clave del desarrollo de los conceptos, y por ende del pensamiento discursivo, se encuentra en el uso funcional que tiene la palabra para comunicar y significar la realidad histórico (no biológica)-cultural (no natural). El desarrollo de los conceptos es un proceso que ocurre a nivel psíquico, una función psíquica superior. Esta función permite el desarrollo de otras funciones como la atención voluntaria, la memoria selectiva, entre otras. Se caracterizan porque intervienen dos elementos importantes: la toma de conciencia y el dominio voluntario de la acción.

- A través del significado de la *palabra* –unidad de sonido y significado– Vigotski estudia la formación y el desarrollo de los conceptos, la forma cómo estos significados de las palabras evolucionan en la infancia. Lo más sobresaliente es la relación que Lev Vigotski entabla entre ese proceso de *desarrollo* de los significados de las palabras con la *instrucción*. Él propone que la instrucción es solamente adecuada cuando se adelanta al desarrollo y promueve en el niño las funciones psíquicas que se encuentran en crecimiento en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP es el lugar del desarrollo dinámico donde se encuentra las funciones psíquicas en permanente cambio, indica al docente las capacidades que se están desarrollando, no sólo las que han terminado de desarrollarse, permitiéndole determinar los pasos que están al alcance del niño/a; así como señala claramente los límites en los cuales una instrucción podría frustrar al niño o niña –tanto porque está por encima de sus posibilidades, como por debajo– porque no le significan ningún aporte a su desarrollo. La instrucción debe apoyarse sobre la ZDP, porque es fecunda cuando tienen lugar en los límites del período determinado por esta zona.
- Los conceptos no se dominan solo por aprendizaje de las palabras, porque estas no son objetos, son instrumentos del pensamiento verbal, cambian en el curso del desarrollo histórico, tanto el objeto al que designa (que reconoce la lingüística), como la veracidad con la que se refleja la realidad en la palabra. El uso de la lengua permite, en las diferentes etapas de la vida de las personas, trabajar para que los conceptos surjan en la conciencia y sean adecuados instrumentos en la interpretación que se hace de la realidad.

- La educación intercultural bilingüe es una propuesta, un sistema, y un proceso al mismo tiempo. Como propuesta responde a unos objetivos, la formación escolarizada de hombres y mujeres de pueblos indígenas con el fin de superar la exclusión y discriminación racista que subsiste en la sociedad ecuatoriana, una formación que tiene dos características: una, se debe instruir en dos lenguas, fortaleciendo la propia y aprendiendo el castellano; dos, promover la vitalización de sus culturas transformando las relaciones de subordinación con el conjunto de la sociedad. Como sistema, la EIB se encuentra vinculada al Estado y en conflicto con él para lograr cumplir los objetivos antes mencionados, y como proceso, tiene una historia concreta sobre la cual se pueden evaluar aciertos, límites y perspectivas. Los mayores límites son: drástica disminución de la vitalidad de las lenguas indígenas para formar conceptos y la debilidad de los pueblos indígenas para incidir en el Estado en pos de transformar las relaciones de subordinación y exclusión que persisten en la sociedad ecuatoriana.
- En el Ecuador el estatus de las lenguas indígenas es diferente entre ellas, y de ellas en relación con la lengua castellana de carácter nacional y mundial. Frente a esa realidad diversa ha existido sólo una respuesta, el modelo de educación bilingüe de transición; su objetivo es el uso de la lengua originaria como medio para introducir el castellano, la consecuencia directa es la asimilación y la pérdida paulatina de la vitalidad de las lenguas para desarrollar y formar conceptos.
- Para enseñar, los docentes interculturales bilingües necesitan dominar en las dos lenguas, los siguientes procesos: el concepto del objeto o fenómeno, tener conciencia del propio objeto representado en el concepto y, a la vez tener conciencia del mismo concepto. Cuando uno de esos procesos son débiles o fallan, la formación de los conceptos científicos en la escuela no se desarrollan adecuadamente. Lo que se interrumpe también, es la formación de las funciones psíquicas superiores en los niños de edad escolar, justo cuando están en los *plazos óptimos* de la instrucción, el momento en que inicia el desarrollo de las funciones, cuando se encuentra en su ZDP.
- No se resuelve el problema de la enseñanza adecuada en lengua indígena sólo con la incorporación de docentes capaces de hablar las lenguas indígenas de manera fluida; deben tener dominio de la escritura, y conocer el sistema lingüístico –su estructura

gramatical, sintaxis y fonología—, para generar las condiciones adecuadas de la instrucción escolar. La formación sistemática de los docentes es vital para cumplir con ese requisito. Otras medidas también son necesarias, por ejemplo la estandarización de las lenguas indígenas, la creación de gramáticas, producción de material escrito que promueva el uso funcional de las palabras en lengua propia.

- Siguiendo a Vigotski, se diría que para que un proceso educativo bilingüe resulte óptimo debe existir, antes de ingresar a la escuela, un nivel de conocimiento en ambas lenguas, sobre los que se pueda estructurar la enseñanza de los dos sistemas lingüísticos. Cuando esto no es posible, uno puede potenciar a otro, siempre y cuando éste se encuentre suficientemente desarrollado, de lo contrario la interferencia, que en casos de una enseñanza bilingüe equilibrada es parte del proceso inicial de instrucción, se convierte en el factor dominante. Los préstamos no solo se podrían dar a nivel de palabras sino de la estructura gramatical, dificultando el habla oral y mucho más la escrita.
- El habla escrita, desde el punto de vista psicológico —de las funciones que intervienen en su desarrollo— es un proceso completamente diferente al del habla oral. A nivel del tipo de actividad, el habla oral es espontánea, involuntaria, no consciente; por el contrario, el habla escrita es una actividad abstracta, voluntaria y consciente, que requiere mayores niveles de exigencia al niño o niña; el habla escrita es la forma más difícil y compleja de la actividad verbal intencional y consciente. El habla oral y la escrita tienen dos niveles distintos de desarrollo. Al inicio del aprendizaje del habla escrita, dice Vigotski, las funciones psíquicas básicas que les sirven de sustento no han culminado su desarrollo y en ocasiones solo han iniciado. En la escuela el niño aprende, por medio del habla escrita y por la gramática, a tomar conciencia de lo que hace y, por lo tanto, a operar voluntariamente con sus propias habilidades (Vigotski, 2007, p. 346); dominio y toma de conciencia son lo que permite escribir, sin ellos es imposible; pero además, eso le permite ascender a un nivel superior en el desarrollo del habla.

BIBLIOGRAFÍA

- Abram, M. (1992). *El Proyecto EIB 1985-1990: Lengua, Cultura e identidad*. Quito: Abya-yala.
- Almeida, I. (1999). *Historia del pueblo kechua*. Quito: Abrapalabra.
- Álvarez, C. D. (julio de 2007). *Estado de las lenguas en las Nacionalidades de la Amazonía Ecuatoriana*. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de Biblioteca Virtual ONU Ecuador: <http://www.bibliotecaonu.org.ec/ResultsPreli.aspx?Code=666>.
- Amadio, M. (1990). Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990). *Perspectivas*, 345-347.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Navalcarnero (Madrid): Cátedra.
- Burneo, C. A. (2003). Bilingüismo infantil vs. Bilingüismo Adulto. En C. A. Burneo, *Lecturas de Psicolingüística y trastornos del lenguaje* (págs. 75, 76, 77). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Churuchumbi, G. (2006). *Derecho y Pedagogía intercultural. Experiencias y Perspectiva. Metodología y Pedagogía*. Quito: Nina Comunicaciones.
- Conejo, A. (noviembre de 2008). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso*. Recuperado el 27 de enero de 2012, de Alterida: <http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/2042534/01Contribuciones5.pdf>.
- Cruz, M. (Septiembre de 2009). *Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México*. Recuperado el 18 de octubre de 2011, de Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: Itaca.
- Fernández Droguett, F. (2003). *Hacia la construcción de una educación pertinente: La educación intercultural bilingüe en la primera región*. Recuperado el 17 de octubre de 2011, de www.aulaintercultural.org: [www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2173fernandez droguett](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2173fernandez_droguett), Francisca, tesis.
- Gómez, J. &. (2011). *Avances en la revitalización del SIA PEDEE: Una agenda desde la comunidad*. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, de Voces e imágenes de las lenguas en peligro: <http://voceseimagenes.com/2011/presentaciones/>.
- González, F. (2011). *El pensamiento de Vigotski: Contradicciones, Desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.

Haboud, M. (2004). *Congreso internacional de la lengua española: El español y la lengua indígena en el Ecuador hoy*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de Cervantes.es: http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/haboud_m.htm.

Haboud, M. P. (2011). *De investigados a investigadores: la sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria*. . Recuperado el 29 de septiembre de 2011, de Proyecto de Oralidad y Modernidad: http://www.puce.edu.ec/oralidadmodernidad/docs/ART002_OM_2011.pdf.

INEC. (s.f.). *Censo Económico 2010*. Recuperado el 1 de septiembre de 2011, de http://www.inec.gob.ec/web/guest/rep_inf.

Ivic, I. (1999). *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*. Recuperado el 27 de octubre de 2011, de "Perspectivas: revista trimestral de educación comparada", XXIV, 773-799: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF.

Kozulin, A. (2010). Vigotski en contexto. En L. Vigotski, *Pensamiento y lenguaje* (págs. 9-56). Madrid: Paidós Ibérica.

Luria, A. (1980). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.

Michel, F. (2006). *Las palabras y las cosas*. Torrejon de Ardoz (Madrid): siglo XXI.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 13 de enero de 2012, de Educacion Intercultural Bilingue: <http://www.dineib.gob.ec/educacion-intercultural-bilinguee-ml/modelo-sistema-educacion-intercultural-bilinguee.html>.

Moseley, C. (2010). *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*. Recuperado el 13 de septiembre de 2011, de Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro (ed).2010: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/>.

Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

Pichevsky Vergara, I. M. (2007). La guía de las escuelas de San Juan Bautista de la Salle: una lectura desde la teoría histórico-cultural de Liev Vygotsky. (Tesis de Licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias de la Educación, Quito, Ecuador.

Pilataxi, C. (2009). *Las huellas de Dolores Cacuango. Nuestro proceso histórico de la COINOA*. Quito: Nina Comunicaciones.

Rodas, R. (1998). *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*. Quito: Proyecto EIB. GTZ.

Sapir, E. (1954). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.

Schrager, O. (1985). *Lengua, lenguaje y escolaridad*. Buenos Aires: Panamericana.

Silva, D. (1992). Fundamentación psicológica de una metodología constructivista basada en las investigaciones de Jean Piaget y un estudio comparativo con la teoría histórico-cultural de Liev Vygotsky. (Tesis de Licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias de la Educación, Quito, Ecuador.

Stoll, D. (Edición digital publicada en 2002). *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina. Traducción de Flica Barclay*. Recuperado el martes de octubre de 2011, de *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?. El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina.:* <http://www.nodulo.org/org/bib/stoll/ilv.htm#4>.

Thubert, M. F. (1988). Algunas diferencias culturales entre ecuatorianos y franceses, reflejados en sus respectivos lenguajes. (Tesis de Licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Lingüística, Quito, Ecuador.

Vigotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Vigotski, L. S. (2005). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Viraré, M. D. (2006). *Universidad Nacional del Nordeste*. Recuperado el miércoles de octubre de 2011, de La reforma educativa de los '90. Los profesores de secundaria: entre la resistencia y la continuidad en el puesto laboral: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-023.pdf>.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zavala, V. (septiembre de 2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Recuperado el 29 de agosto de 2012, de <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpcontent/uploads/2010/07/avancesydesafiosdelaEIB2007.pdf>

Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral.