

Hacia una didáctica para la equidad

Towards a didactic for equity

Dr. Ramón Ferreiro Gravié
Nova Southeastern University, USA

Dra. Elisabet Vizoso
Miami Dade College, USA

RESUMEN

En un momento histórico en que la sociedad reconoce la diversidad y el derecho a la inclusión educativa tomamos conciencia que no es posible la calidad de la educación sin trabajar didácticamente la equidad. El ensayo propone que los maestros hagan suyo el constructo de «andamio» como un modo viable de trabajar la «zona de desarrollo potencial» y con ello la real atención educativa. La equidad es la piedra angular para alcanzar la verdadera igualdad social a partir de garantizar desde el aula, en la escuela, aprendizajes «a la medida» que promuevan el crecimiento personal.

ABSTRACT

At a historical moment in which society recognizes diversity and the right to educational inclusion, we become aware that the quality of education is not possible without teaching equity. The essay proposes that teachers endorse the construct of «scaffolding» as a viable way of working the «zone of proximal development» and with it the real educational attention to equity. Equity is the cornerstone to achieve true social equality from guaranteeing from the classroom, in the school, learning to the extent that promote personal growth.

Palabras claves: Didáctica, Equidad, Zona de desarrollo potencial, Andamiaje, Mediación pedagógica, Calidad de la educación

Key words: Didactics, Equity, Zone of potential development, Scaffolding, Pedagogical mediation, Quality of education

1. PREMISAS DE PARTIDA

Todos, o casi todos los profesionales de la educación, aceptamos que los estudiantes que tenemos en el aula son iguales pero a su vez diferentes, que todos tienen capacidad de aprender, pero aprenden de distintas formas y a diferentes ritmos. También aceptamos que algunos estudiantes tienen que hacer mayor esfuerzo frente a los «desafíos» a vencer, por lo que necesitan diferentes tipos de ayuda para aprender y dar la correcta evidencia de aprendizaje (Arnaiz, 2003; Booth y Ainscow, 2000; Ferreiro, 1997; Feuerstein, 2006; Lara, 2010; Paoli, 2017; Puelles, 2005).

La variabilidad es consustancial a todo lo existente. No escapa el mundo vegetal ni el «inanimado», el mineral. Pero la especie humana es la de mayor variabilidad, dado que algunas de las características son biológicas, otras psicológicas, sociales, afectivas, y espirituales. Somos los seres más diversas de la creación. De ahí lo insostenible del modelo «one size fit», es decir atención igual para todos so pretexto de la igualdad social que debemos lograr. Cada uno es igual pero bien diferente. Irrepetible, único, y se necesita atención «diferenciada» en función de lo diverso. Solo en tal sentido es posible hablar de igualdad y más aún, de inclusión.

La diversidad está bien argumentado en distintas y autorizadas fuentes, y como planteamos anteriormente todos o casi todos los maestros lo aceptan al menos teóricamente. Lo difícil pero posible es llevar a la práctica profesional diaria, en condiciones de grupos de 20 o más estudiantes esos convincentes planteamientos sobre diversidad, igualdad, inclusión y equidad, que hacemos nuestros (OECD, 2019; UNESCO, 2009; 2020).

Los términos antes mencionados (diversidad, igualdad, inclusión y equidad) entre otros, son constructos esencialmente jurídicos y políticos pero se han incluido en los más diversas foros académicos, por la responsabilidad de los sistemas escolares, de la escuela, en la formación ciudadana y por ende de una sociedad cada vez más democrática y justa. Tal inclusión en las agendas de importantes eventos de educación denota una toma *in crescendo* de conciencia de la sociedad sobre la trascendencia del trabajo de la escuela y el maestro con relación al tema de la diversidad.

Al igual que el concepto de calidad de la educación, los de igualdad, inclusión y equidad constituyen un *desideratum* por y para los cuales trabajamos pero siempre habrá que hacer mucho más, no obstante lo realizado y los resultados alcanzados en los diferentes niveles de expresión: social, institucional, familiar, escolar.

Existen numerosas reflexiones sobre el papel de la escuela en cuanto a la atención a la diversidad para promover la igualdad (Lach, 2006; Paoli, 2017; Puelles, 2005; Santamaría y Manzanares, 2013; Stainback, 1999; Fleurbaey, 1995; Arnaiz, 2003). La igualdad *ex ante* tiene que ver con el acceso, las oportunidades, no obstante las formas de pensar, sentir, comportarse, ser la persona. La igualdad por tanto implica reconocer que todos somos iguales y por tanto temenos o debemos tener, los mismos derechos. Hay que exigir la igualdad, para lograr realmente la atención a la diversidad. Todos y cada uno somos expresión de la unidad de lo diverso: iguales pero diferentes. De ahí, que todos debemos tener acceso, ser atendidos, para poder hablar de igualdad y justicia.

2. ACUERDOS INTERNACIONALES

Hay una toma de conciencia cada vez más mayor y a diferentes niveles, sobre la necesidad de contar con sistemas de educación de calidad e inclusivos. A nivel mega hay políticas internacionales por ejemplo de las Naciones Unidas que precisan en la

Agenda 2030 en su objetivo cuarto de Desarrollo Sostenible la necesidad de asegurar la calidad y la inclusividad en la educación. Por su parte otro organismo internacional la UNESCO, se ha pronunciado en reiteradas ocasiones al respecto y plantea que «todos los estudiantes, sin importar quiénes sean, pueden estudiar juntos en la misma escuela». En uno de sus últimos documentos (2020) titulado «Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos» no tan solo se reitera el papel de las políticas sino también el trabajo de las escuelas y de la necesidad de la profesionalización del maestro (UNESCO, 2009, 2020).

La UNESCO (2020) destaca los avances realizados entre otros países por los Estados Unidos y la casi totalidad de los países europeos, y destaca también a Chile, Colombia y Ecuador, por la implementación de políticas y programas educativos fundamentalmente en cuanto a la equidad e identidad de género para los que se han formulado políticas educativas y materiales para el entrenamiento docente.

La UNESCO plantea no obstante, que en aquellos lugares donde están esas políticas vigentes, suele no mencionarse a profundidad el tipo de prácticas que se llevan a cabo para garantizar la equidad. En otras palabras, no están explícitas los modos mediante los cuales se logra. Lo que nos recuerda lo planteado anteriormente, una cosa es la teoría, las políticas, los documentos y normativas, etc, y otra bien diferente la aplicación de estas a la práctica, más aún cuando se refiere a la atención y formación de los ciudadanos, y va más allá de la imprescindible equidad de género.

En tal sentido las principales «potencias educativas» se han pronunciado y tomado medidas en correspondencia con los planteamientos de los organismos internacionales desde los 90's. Se ha ido transitando así, poco a poco, de una Pedagogía Diferencial de atención especializada a discapacitados y vulnerables, a programas de atención a todos por igual, ni excluyente, ni de forma parcelaria. Por ejemplo, en Estados Unidos de Norteamérica entró en vigor en el 2002, la ley federal «No Child Left Behind» (NCLB) mediante la cual entre otros aspectos se dedicaban fondos para garantizar que ningún estudiante «quedara atrás» en las escuelas primarias y secundarias. La ley promovió acciones y con ellas opiniones muchas de ellas encontradas sobre cómo lograr en la práctica escolar diaria tan nobles aspiraciones de igualdad de oportunidades, atención a la diversidad, la real inclusión educativa, y el logro de la equidad. La mencionada ley promovió un contexto de ideas muy favorables que entre otras cosas propició conjuntamente con otros factores el movimiento de trabajo por competencia (proficiency) y el establecimiento de estándares (standards), así como el controvertido tema de los exámenes estandarizados (test).

Por su parte en varios países de Europa, Asia y América Latina como respuesta a los acuerdos de las Naciones Unidas y la UNESCO se han hecho inversiones para «garantizar» la atención a la diversidad, la inclusión y la igualdad en los centros educativos, lo que no ha estado exento por supuesto de discusión sobre cómo invertir eficientemente el dinero destinado para ello y realmente alcanzar lo planteado en los documentos oficiales. La gran mayoría de estos programas de inclusión educativa

ponen el énfasis en los aspectos curriculares, transformaciones y adaptaciones de contenidos.

3. LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EXIGE DESARROLLO PROFESIONAL DIDACTICO DEL MAESTRO

Para lograr la correcta atención pedagógica a la diversidad, y lograr real igualdad, e inclusión, no bastan políticas, decretos, leyes y buena voluntad de funcionarios y expertos de organismos internacionales, regionales e incluso nacionales. Ni tampoco tan solo cambios y adaptaciones del curriculum, ni contar con recursos y tecnología. Se requiere además del desarrollo profesional del maestro, del colectivo de profesores de la institución, lo que implica más allá de la teoría convincente que fundamente la atención de todos y cada uno, el desarrollo de competencias profesionales didácticas de los maestros que incluye por supuesto las digitales que le permitan un responsable ejercicio de la profesión (Ferreiro, 2011, 2016b).

Distintos eventos nacionales e internacionales, investigaciones realizadas y publicaciones han servido para llamar la atención sobre la necesidad del trabajo profesional del maestro para realmente hacer posible las legislaciones, políticas y «metodologías» que llegan a los centros con el objetivo de la atención a la diversidad, y hacer posible la inclusión y con ello lograr la igualdad y la equidad educativa (OECD, 2019; UNESCO, 2020; Santamaría y Manzanares, 2013).

La práctica ha demostrado que si bien se puede necesitar en algunos casos un tipo de arquitectura escolar, recursos y tecnologías, así como planes y adaptaciones curriculares, todo ello imprescindible en una u otra medida, es necesario invertir de manera «inteligente» también en el desarrollo profesional del magisterio (UNESCO, 2009; 2020; Stainback, 1999). La mirada no tan solo puede estar en lo antes planteado y las competencias a desarrollar en los estudiantes, los estándares a lograr en ellos, debe estar ante todo en las competencias profesionales didácticas de los maestros para que hagan realidad una atención a la diversidad, una inclusión educativa eficiente, que se traduzca en real igualdad y lo que es más importante equidad en el proceso de enseñanza, y todo ello exige un marco teórico científico, para la formación y práctica profesional del maestro.

Más allá de la sensibilización y toma de conciencia los maestros deben estar formados en cómo tratar profesionalmente la diversidad de modo tal de superar el simple cuidado, y trabajar la atención para el crecimiento, aquella que al decir de los seguidores de Lev Semiónovich Vigotsky (1896 – 1934) hace que cada aprendizaje contribuya al desarrollo de la persona como ciudadano de una cultura determinada (Feijoo, 2002; Vigotski, 1986; Ferreiro, 2020).

La inclusión como logro de la igualdad planteada exige equidad la cual cuando de formación del ciudadanos se trata, hay que trabajar profesionalmente en el proceso

de enseñanza que tiene lugar en el aula, lo que exige insistimos de un maestro con competencias profesionales para desarrollar una didáctica de la equidad. No obstante la necesaria preparación, por supuesto previa, y el trabajo posterior, el trabajo didáctico esencial tiene lugar en el aula, en el encuentro maestro – alumno, en el «manejo del grupo», del salón de clases, digámoslo de otra forma en el «performance» que hace realidad la atención a la diversidad no para generar que todos sean iguales, sino que promueve la diversidad. Más aún para hacer posible aprendizajes que se refleje en el crecimiento del sujeto como persona.

La didáctica es la ciencia de la formación (Herrán, 2017; Medina y Dominguez, 2009; Ferreiro, 2009, 2016b, 2020), lo que no se reduce a adquirir conocimientos, va más allá, va al desarrollo de la conciencia que brinda al conocimiento sentido y significado, a la interiorización del compromiso que aporta el saber y saber hacer, para sin lugar alguno ser persona socialmente responsable.

La sociedad requiere personas competentes, pero ante todo personas «completas» (Herrán 2017), lo que implica el desarrollo de la conciencia y la auto regulación que moviliza a las personas y grupos a moverse en sus zonas de desarrollo potencial. Aprender a moverse es «aprender a educarse» (Ferreiro 1997) lo que exige ante todo la participación consciente (Luria, 1984), la actividad y la comunicación, el dialogo y la reflexión sobre lo que se hizo, pero también sobre lo que se va a realizar y lo que se esta haciendo.

En pocas palabras, la didáctica es la ciencia que estudia el proceso de enseñanza para la formación, es decir para hacer crecer al otro mediante las vivencias que proporciona el aprendizaje. Aprender es una cosa, «hacer» que una persona aprenda es otra. Hacer y lograr que una persona aprenda y se forme para la transformación social, es enseñar. La enseñanza formativa exige el aprendizaje con sentido. De otro modo es aprendizaje mecánico, de repetición, de fijación, lo opuesto al aprendizaje significativo y por comprensión que es relacional, y exige además de la actividad «constructiva», la comunicación, el diálogo con otros e incluso con uno mismo.

En tal dirección, Lev S. Vigotsky y sus seguidores conceptualizan la «negociación semiótica» como el diálogo que permite precisar la relación del «nuevo» conocimiento con los anteriores, con vivencias previas en situaciones cotidianas, lo que facilita dar sentido a las cosas, eventos, procesos, y por tanto interesar «hacerlo suyo», conocerlo, lograr el sentido y significado del objeto de estudio (Cole, 1978; Davidov, 1981, 1988, 1995; Ferreiro, 1998).

Los maestros no diseñamos aprendizajes, sino entornos que favorecen la formación, que exige que el estudiante aprenda (Herrán, 2017). Insistimos, el aprendizaje es un fenómeno psíquico, individual, nadie aprende por otro, mientras que la enseñanza es social y condiciona el aprendizaje. En término de investigación el aprendizaje suele ser variable dependiente, la enseñanza, la variable independiente. Los estudiantes deben aprender, el maestro enseñar, es decir crear un entorno en que todos los componentes y las funciones que se cumplen, por uno y los otros, hagan posible

la asimilación del contenido de formación. Enseñar no debe reducirse a exponer, describir, explicar o bien mostrar, responder preguntas o hacerlas. Como aprender no implica solamente escuchar, tomar apuntes, responder preguntas, hacerlas o bien repetir lo que el profesor o el texto dice. El aprendizaje es válido si auspicia ser mejores personas, mientras que la enseñanza es auténtica si propicia crecer como persona (Ferreiro, 2020).

4. LA ATENCION PEDAGOGICA A LA DIVERSIDAD EXIGE LA EQUIDAD

Una investigación –desarrollo en proceso (Ferreiro et al. 2020)–, nos ha permitido «operacionalizar» las variables de inclusión, igualdad y equidad en cuanto al trabajo del maestro en el aula y buscar la forma en la práctica escolar de evaluarlas, mediante criterios e indicadores acordes con la fundamentación teórica asumida.

La igualdad es la acción de repartir, en partes iguales, en una misma proporción un bien común, un recurso, o un servicio, etc. La igualdad la determina fundamentalmente las políticas, las leyes, normativas, reglamentos y estándares de organización en nuestro caso del funcionamiento escolar; mientras que la equidad desde una perspectiva didáctica la decide fundamentalmente el maestro, su quehacer profesional en el salón de clases. En ambos casos se requiere de un compromiso ético y una disposición pro activa para implementar las medidas correspondientes.

Por su parte la inclusión educativa exige que el estudiante forme parte del grupo que le debe proveer de los estímulos, recursos y aprendizajes para desarrollarse no tan solo de modo independiente sino también inter dependiente a partir de su esfuerzo y modo de ser.

La equidad en sentido general, es «dar a cada individuo por diferente que sea, lo que se merece» desde la perspectiva pedagógica es dar a cada alumno lo que necesita para aprender y crecer, dado que por razones obvias, derecho propio, cada estudiante merece ser educado a partir de sus peculiaridades y necesidades. No es ético, ni moral pasar por alto las diferencias entre los alumnos. Igualar uno con el otro es un grave error. El proceso de enseñanza formativa debe brindar las oportunidades para que todos aprendan y crezcan, lo que significa en esencia dar a cada uno lo que necesita. Una enseñanza «igual» para todos no cumple con la equidad requisito esencial para la real atención a la diversidad y el logro de la igualdad pedagógica.

5. EL ESTILO DE ENSEÑANZA PARA LOGRAR LA EQUIDAD: LA MEDIACION

El psicólogo israelí de origen rumano, Rubeen Feuerstein (1921 – 2014), autor de dos teorías y tres programas de acción práctica, en su obra del 1988: «Yo te quiero no me aceptes como soy» (*Don't accept me as I am*) nos convence a partir de su teoría la

«Modificabilidad Cognitiva Estructural» y la de «Experiencia de Aprendizaje Mediado», de las extraordinarias posibilidades del ser humano de ser modificado. Feuerstein introduce en la literatura psicológica y pedagógica el concepto de modificabilidad y plantea que todos somos modificables, y que todos somos capaces de modificar (Feuerstein, 1996, 2006).

«La modificabilidad es ... una de las necesidades más importantes de la existencia humana, No podemos vivir sin modificarnos» (Feuerstein, 2006, p. 42), y en tal sentido se propone la mediación como relación interpersonal que auspicia el crecimiento dadas las modificaciones que provoca. Ahora bien, para Feuerstein la modificabilidad es transformación del curso «normal» de desarrollo, es por tanto cambio intencionado, del curso previsto, lo que cobra trascendencia para todo proceso de enseñanza y en particular para la educación especial. «El ser humano es modificable, puede cambiar, progresar, desarrollar sus potencialidades y talentos según las oportunidades que le ofrece la vida y según la riqueza de mediaciones que pueda aportarle un experto mediador.» (Tebar, 2003). «Los cromosomas no tienen la última palabra» (Feuerstein, 2006).

La equidad «busca» la real igualdad, la verdadera justicia. Imposible plantearse la genuina atención a la diversidad sin trabajar didácticamente la potencial modificabilidad de cada uno de los alumnos es decir la equidad en el salón de clases. La equidad promueve por tanto la igualdad y la justicia en el aula y sienta las bases de una mejor sociedad.

Nuestras investigaciones apuntan al concepto de aprendizaje para el desarrollo sugerido por Lev S. Vigotsky (1896 – 1934) y trabajado posteriormente por algunos de sus seguidores (Danilov y Statkin, 1981; Davidov, 1981; Elkonin, 1972; Ferreiro, 1997; Galperin, 1986; Gonzalez Rey, 2011; Labarrere, 2003, 2016; Leontiev, 1981; Moll, 1990, 2014; Repkin, 2003) en que se supera la simple noción de cuidar e incluso de aprender, para poner el esfuerzo en una enseñanza para el crecimiento humano.

Cuando ya se ha logrado tener las políticas, leyes, presupuestos y medidas organizativas que hacen posible la inclusión educativa y teniendo los recursos como el de la capacitación profesional hay que trabajar en el salón la equidad para educar en la diversidad. Por supuesto que conceptos tales como calidad, justicia, igualdad, equidad son constructos de una abstracción tal que para trabajar en la práctica educativa, en el salón de clases, se requiere operacionalizarlo de modo tal de contar con criterios e indicadores que permitan la valoración y por tanto la toma de decisiones sobre el rumbo del programa o proyecto de atención.

No basta con que los estudiantes nos presten atención y brindar instrucciones sobre qué hay que hacer y cómo proceder, ni que el alumno tenga claro qué se espera de él, qué entregar, demostrar, aplicar, etc., es decir qué evidencia del proceso de su aprendizaje se le solicita. Se requiere además brindarles durante el proceso de aprendizaje, ayuda de distintos tipos y en diferentes momentos que promueva el

desarrollo. Por definición consideramos la enseñanza un proceso de ayuda en la que el maestro como mediador cumple con las funciones didácticas y brinda los «recursos» en el amplio sentido de la palabra, para que el alumno participe en la apropiación y construcción consciente de su persona.

En el proceso de mediación pedagógica es clave el concepto de ayuda, el que aparece conceptualizado como «andamiaje», por primera vez en la literatura científica anglo sajona en 1976, en el trabajo, *«El papel de la tutoría en la resolución de problemas»*. de los investigadores David Wood (Nottingham), Jerome S. Bruner (Oxford) y Gail Ross (Harvard). Su planteamiento está fundamentado en el concepto nodal de Vigotsky: la Zona de Desarrollo Potencial.

Se debe al psicólogo norteamericano Jerome S. Bruner (1915-2016) la divulgación y empleo inicialmente del concepto de andamiaje (Scaffolding). Recordemos que fue Bruner el que escribió a solicitud de la Universidad de Harvard, el prefacio de la primera edición en idioma inglés de la obra de Vigotsky *«Pensamiento y Lenguaje»*, que alude a la necesidad del empleo por parte del mediador de recursos que ayuden en sucesivas aproximaciones al estudiante, para de modo gradual y dosificado, moverlo en su zona de desarrollo potencial (Bruner, 2009).

El concepto de andamiaje es una metáfora que ha evolucionado, y de una ayuda puntual, predominantemente verbal, para producir un cambio determinado, hoy nos encontramos en la literatura interpretaciones más amplia que incluye todo aquello, como «sistema» (set), que favorece que el sujeto sea un aprendiz consciente capaz de modo independiente e interdependiente, de contribuir a las soluciones y transformaciones necesarias que le permitan aprendizajes que inciden en su crecimiento personal (Graves 1994; Rosenshine y Meister, 1992, Ferreiro, 2020), lo que puede influir y corregir funciones cognitivas deficientes (Feuerstein, 2006).

En tal sentido se habla de sistema de ayuda, o estructuras de ayuda, en la que además de la comunicación verbal y no verbal del mediador se incluye el empleo de estrategias y recursos didácticos físicos y digitales (aplicaciones, software, tutoriales, videos) en pos de un acompañamiento para lograr aprendizajes que produzca crecimiento de la persona.

6. EL ANDAMIAJE COMO RECURSO DIDACTICO PARA LOGRAR LA EQUIDAD

Las actuales tecnologías digitales facilitan, mediante el concepto de multimedia y multi enlaces crear sistemas didácticos de ayuda para un aprendizaje desarrollador, en las que se tienen en cuenta los requisitos previos para el aprendizaje en cuestión y aquellos que sean «remediales y compensatorios» además de otros de enriquecimiento según intereses y necesidades (Ferreiro, DeNapoli, 2008; Ferreiro 1996, 2020).

Si bien el concepto de «andamio» surge con Bruner inspirado en el concepto de «zona de desarrollo potencial», en referencia a una relación diádica hoy nos podemos

referir al andamio también en situación de equipo, de grupo, en entornos presenciales e incluso virtuales (Ferreiro, 1999).

En situaciones escolares el principal apoyo es el que brinda el profesor (Ferreiro, 2009, 2016, 2020), su preparación profesional, sus competencias didácticas como mediador entre las cuales su disposición, comprensión y paciencia son claves, pero no basta se requiere además del empleo por el maestro y los estudiantes de estrategias y recursos como parte del sistema de ayuda, que puede incluir por ejemplo, explicaciones adicionales, brindar ejemplos diferentes a los dados, hacer demostraciones y/o modelar, intentarlo nuevamente desde otra perspectiva, valorar lo realizado, reforzar positivamente la ejecución, estimular por resultados parciales, y hacerlo por distintas vías y de manera diferente, visualmente ilustrado, etc.

El andamio didáctico es sin duda alguna, una herramienta de trabajo profesional del maestro para trabajar en pos de la equidad. Cada andamio, así como toda la estructura de ayuda (andamiaje / scaffolding) creado por el maestro se pone en función de ayudar y mover al estudiante en su zona de desarrollo potencial, y lograr que el alumno aprenda y crezca como persona no obstante sus peculiaridades y necesidades.

El andamio (sistema o estructura de ayuda) pertine al estudiante a «confrontarse» como decía Jean Piaget (1896 – 1980), con el objeto de aprendizaje (interactividad del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento); y lo ayuda también a establecer relaciones con otros para la negociación semiótica que requiere todo aprendizaje (interacciones sociales, del alumno con el profesor, de unos alumnos con otros, en equipo), como planteaba Lev S. Vigotsky (1896-1937).

Algunas actividades del andamio pueden ser de carácter remedial, otras para trabajar los conocimientos y experiencias previos que exige una tarea de aprendizaje, otros son propedéutico y los más de desarrollo de un nuevo contenido, aprendizaje, que debe «cambiar» al sujeto o al equipo mediante el proceso de apropiación de un contenido de enseñanza determinado que lo hace crecer como persona. Lo antes planteado exige el cumplimiento de funciones didácticas (Ferreiro, 2008, 2012, 2016) para garantizar la participación «a la medida» de la persona, o equipo de alumnos, así como la dosificación de los contenidos en pequeñas unidades de información (Chunk), la graduación de las posibles dificultades, la retroalimentación formativa y el refuerzo constructivo que el proceso de enseñanza formativa demanda.

El andamiaje debe ser mayor (detallado y explícito) y más frecuente en la medida que el alumno posea menos conocimientos y habilidades o competencias de aprendizaje, aunque siempre el alumno necesita ayuda y orientación oportuna, la necesaria y suficiente, para sacar la tarea adelante. El profesor como buen observador y conocedor de las potencialidades de sus alumnos irá disminuyendo progresivamente los niveles de ayuda y orientación en la medida en que el alumno y los equipos, den muestra de mayores niveles de desarrollo. El andamiaje es temporal y puntual. Nunca permanente. Algunos son para un determinado alumno, otros para el equipo o bien el

grupo del aula. La esencia del andamios es garantizar el movimiento del alumno y los equipos de trabajo en su zona de desarrollo potencial.

El trabajo realizado en cursos escolares anteriores en los que se han elaborados un buen repertorio de andamios, no ha permitido enfrentar el confinamiento exigido por la pandemia de mejor forma pues contabamos con un trabajo, que aún en proceso de validación, nos permitía la atención pedagógica a los grupos con un buen nivel de eficiencia. El andamiaje cumple a cabalidad su razón de ser en la medida en que se concibe para que la ayuda que se presta con él mueva al estudiante a aprender y crecer como persona, esencia de la didáctica humanista.

El concepto de *Zona de Desarrollo Potencial* (ZDP) sintetiza los aspectos antes desarrollados. La ZDP es una metáfora con un valor heurístico extraordinario (Gonzalez Rey 2011, Labarrere 2016, Ferreiro, 2020) es el constructo más importante, digamos nodal, aportado por Vigotsky para examinar e integrar como parte de una teoría sus consideraciones sobre el pensamiento, el lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, la conciencia, entre otros, el cual como tal puede tener múltiples «miradas», desde la simple descripción hasta diferentes interpretaciones.

El concepto de Zona de Desarrollo Potencial ha evolucionado, como toda concepción válida, desde una perspectiva transmisionista, donde el papel rector lo tenía de manera absoluta el mediador (Persona adulta, conocedora y con experiencia), y la comunicación era básicamente «unidireccional» a una Zona de Construcción Social del Conocimiento (ZCSC), grupal, donde el que enseña sin dudas, sabe, pero el aprendiz puede aportar y entre los dos o más, se construye el conocimiento que favorece el desarrollo (Ferreiro, 2009; Hernández, 2014; Moll. 1990, 2014; Cole, 1978), como parte o resultado de un proceso de mediación compartida.

Si el alumno no se percibe que avanza tanto como aprendiz, y como persona, se desmotiva. Todo lo contrario, cuando el estudiante se percibe que crece como persona, en interacciones con los demás, los niveles de satisfacción y autoestima se elevan y se hace visible mayor motivación hacia el aprendizaje pues toma conciencia que debe aprender para crecer como persona. He aquí la esencia de la Enseñanza para el Desarrollo, planteada por Vigotsky y sus continuadores. Aprender para crecer como persona (Ferreiro, 2020).

Si el alumno como parte de la ayuda que recibe es capaz a su vez de brindar cierta ayuda a otros logra con ello una interdependencia social, que influye emocionalmente de forma positiva en la adquisición puntual del aprendizaje en cuestión y en su crecimiento personal y del equipo al que pertenece es mucho mayor.

7. A MODO DE CONCLUSION

Resulta imposible la correcta atención pedagógica a la diversidad, sin inclusión e igualdad y sin trabajar didácticamente la equidad. Más allá de declaraciones formales,

que tienen por supuesto su utilidad, entre otras cosas por movilizarnos a reflexionar y encontrar las mejores medidas que lo hacen posible en el aula. El colectivo de maestro de la institución debe trabajar la equidad en equipo, en comunidades de aprendizaje, con un liderazgo distribuido, a partir de una convincente teoría pedagógica que permita en sucesivas aproximaciones «operacionalizar» las principales variables del trabajo didáctico de la equidad en el salón de clases: antes, durante el desarrollo de la «lección» y a posteriori.

Se requiere como parte del trabajo profesional del maestro para la real y efectiva atención a la equidad, la planificación del curso escolar con criterios e indicadores, procedimientos y estrategias y estándares y competencias a desarrollar durante el proceso de enseñanza, es decir de ayudar a cada uno y cada equipo, en su aprendizaje para el crecimiento. Esto exige entre otras medidas la comprensión a profundidad de las nociones de «zona de desarrollo potencial» y de «andamiaje», y su mutua relación dialéctica, así como contar con los algoritmos de elaboración de andamiajes individuales y grupales, físicos y digitales. Exige también la adopción por parte del maestro de la mediación como estilo de enseñanza.

Las experiencias en la aplicación de andamios para la atención y satisfacción de las necesidades de aprendizaje de cada miembro del grupo escolar y cada estudiante a partir de sus zonas de desarrollo potencial nos permiten adelantar la validez de la idea del empleo del andamiaje como recurso para lograr la equidad, lo que requiere y en lo que estamos trabajando en precisar sugerencias metodológicas para conformar una didáctica de la equidad que debe orientar todo proceso de educación formal.

BIBLIOGRAFIA:

- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000) «Index for inclusión: ping learning and participation in schools», Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Reino Unido. UNESCO/OREALC.
- COLE, M at el. (1978). *L. S. Vygotsky. Mind in society. The development higher psychological processes*. M. A: Harvard University Press
- COLL, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje* (25), 3-17.
- DANILOV, M. A. y M. N. STATKIN. (1981). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVIDOV, V. V. (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVYDOV, V. V. y otros, (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- DAVIDOV, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education, theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12-21.

- ELKONIN, D. B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of th child. *Soviet Psychology* (10), 225-251
- FEIJOO, M. C. (2002). Equidad social y educación en los años '90. UNESCO: IIEP.
- FERREIRO, R. (1997). Aprender a educarse. Un enfoque vigotskiano de la educación. *Revista Mexicana de Pedagogía* (33), 22-24.
- FERREIRO, R. (1998). Lev Semionovich Vigotski, mozart de la psicología. *Revista Psicología UNAM* (36), 21-23.
- FERREIRO, R. (1999). A successful program in bilingual Education: ELI method. Executive report. *Fourth Binational Conference USA – Mexico. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk*. El Paso: Johns Hopkins University. 5-13.
- FERREIRO, R. y DENAPOLI, A. (2008). Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346.
- FERREIRO, R. (2009). *Como ser mejor maestro. El método ELI*. México: Trillas.
- FERREIRO, R. (2011). Three faces of the triangle of the didactic competences: theory, methodology and method. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23
- FERREIRO, R. (2012). Quality criteria of best practice for the implementation of ICT – level institution. *Revista Complutense de Educación*, 23(1).
- FERREIRO, R. (2016a). A key component of teaching process: the didactic functions. *Teorie e practice educative. Italian Journal*, 3(2), 201.
- FERREIRO, R. (2016b). *Pasión por la enseñanza. Competencias profesionales didácticas del método ELI*. México: Unisan.
- FERREIRO, R. et al. (2020). NSU Research Report No. 5. Florida, NSU.
- FERREIRO, R. (2020). *Vigotsky en el aula. Enseñanza para el desarrollo*. Miami: Alexandria Library Publishing House.
- FEUERSTEIN, R. (1996). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores.
- FEUERSTEIN, R., YAACOV, R, and J. E. RYNDERS. (1988). *Don't accept me as I am: Helping retarded performers excel*. Revised edition. New York: Springer.
- FEUERSTEIN, R. (2006). *La pédagogie a visage humain*. Paris: Le bord de l'eau.
- FLEURBAEY, M. (1995). Equality and responsibility. *European Economic Review* No. 39. Pp 683 – 689.
- GALPERIN, P. Y. (1986). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- GONZALEZ REY, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- GRAVES, M. F., and B. B. GRAVES. (1994). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success*. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon.
- HERRAN GASCON, A. y PAREDES LABRA, J. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- HERRAN GASCON, A. et al. (2017). *Hacia una didáctica del siglo XXI. Selección de lecturas*. México: Unisan.
- HOLZMAN, L. (2017). *Vygotsky at work and play*. New York. Routledge.

- KOZULIN, A. (2011). Introduction to Vygotsky's. The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 195-197.
- LABARRERE, A (2003). Funcionamiento Cognitivo y Desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo* (32), 141-154.
- LABARRERE, A. (2016). *Zona de desarrollo próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración*. Chile: Summa Psicológica. UST. 13, (1), 45-56.
- LLACH, J. J. (2006). El desafío de la equidad educativa. Buenos Aires: Granica.
- LARA VILLANUEVA, R. S. (2010). *Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf>
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LURIA, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- MEDINA R., A. y DOMINGUEZ, Ma. C. (2009). *Didáctica*. Madrid, Madrid: UNED.
- MOLL, L. C. (Ed.), (1990). *Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: University Press.
- MOLL, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- MILLER, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2019a). TALIS 2018 – The OECD Teaching and Learning International Survey. Paris, Organization for Economic Co-operation, and Development. <http://www.oecd.org/education/talis/> (Accessed 18 December 2020.)
- _____. (2019b). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris, Organization for Economic Co-operation, and Development.
- PAOLI, A. (2017). *Comunidad educativa y equidad*. México: UAM
- PUELLES, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REPKIN, V. V. (2003). Developmental teaching and learning activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, 41(5), 10-33.
- ROSENSHINE, B., and C. MEISTER. (1992). «The Use of Scaffolds for Teaching Higher-level Cognitive Strategies.» *Educational Leadership* 49, 7: 26-33.
- SANTAMARIA, J. & MANZANARES, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 12-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- TEBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. España: Aula XXI Santillana.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa/PDF/374447spa.pdf. multi (Accessed 21 December 2020)
- UNESCO. (2020). *Hoja informativa sobre el día mundial de los docentes 2020*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374450_spa/PDF/374450spa.pdf. multi (Accessed 21 December 2020).
- VIGOTSKI, L. S. (1986). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.

VIGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectología*. Madrid: Aprendizaje Visor.

WOOD, D. J., J. S. BRUNER, and G. ROSS. (1976). «The Role of Tutoring in Problem-solving.» *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 2: 89-100.