



VOL.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

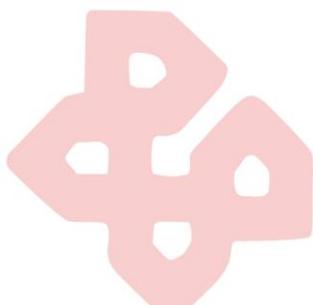
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9150

Fecha de recepción: 30/01/2018

Fecha de aceptación: 25/06/2018

FUNDAMENTOS DE UNA PROPUESTA DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO VIRTUAL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Fundamentals of a proposal for virtual school counselling for social justice



Miguel Stuardo-Concha

Investigador independiente

E-mail: m.stuardo01@ufromail.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2617-0035>

Resumen:

Esta propuesta teórica de asesoramiento para la justicia social (AJS) se ha construido para apoyar a las/los actores en la construcción y mejoramiento de centros educativos justos y para la justicia social. Desde esta mirada, revisamos la literatura para reflexionar y proponer una respuesta teórica fundamentada a dos preguntas claves: ¿qué entendemos por AJS? ¿Cómo apoyar a los actores del centro educativo en la construcción y mejora de los centros educativos desde prácticas de asesoramiento contemporáneas? Se fundamenta en los cuestionamientos y propuestas planteados desde los asesoramientos críticos. Se basa en un marco de justicia social en torno a las categorías de distribución de recursos y servicios, reconocimiento de identidades y culturas, y participación en toma de decisiones en la organización del centro y el aula. El AJS aboga por una relación de apoyo entre los participantes en igualdad de estatus y reconocimiento recíproco, e inicia el proceso desde la visibilización de situaciones injustas percibidas por las/los actores en los centros educativos. Se propone experimentar con un asesoramiento desde el espacio virtual y se defiende la construcción de un entorno de colaboración comunitario, independiente de la institucionalidad Estatal. Se propone utilizar un entorno virtual basado en principios y prácticas de espacios informales como la

filosofía de empoderamiento DIY/HTM, con propuestas de Comunidad Virtual de Aprendizaje y bajo principios de conocimiento libre y abierto.

Palabras clave: asesoramiento, justicia social, mejora de la educación

Abstract:

This theoretical proposal for social justice school counselling (SJSC) has been constructed to support actors in the development and improvement of fair schools committed to social justice. From this perspective, we review the literature to reflect and propose a theoretical answer based on two key questions: what do we understand by SJSC? How can we support the actors of the educational centres in the construction and school improvement from contemporary counselling practices? Our answer is based on the critics and proposals posed by critical school counselling models. It is based on a framework of social justice around the categories of resource and service distribution, recognition of identities and cultures, and participation in decision-making in the organization of school and classroom. The SJSC advocates a supportive relationship between the participants in equal status and reciprocal recognition, and initiates the process from the stakeholders' point of view, based on actor's selfperceived unfair situations. It is proposed to experiment with a virtual environment counselling and it is defended the construction of a community collaboration environment, regardless of State institutions. It is proposed to use a virtual environment based on principles and practices of informal spaces such as the Do It Your Self empowerment philosophy, with proposals of the Virtual Learning Community and under the principles of free and open knowledge.

Key Words: counselling, social justice, educational improvement

1. Introducción

En un centro educativo cuya comunidad ha decidido trabajar para la Justicia Social los actores han de desarrollar una organización y relaciones sociales justas (Clark, 2006; Kraft, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). La diferencia entre una escuela repensada desde perspectivas de Justicia Social y otro tipo de centros es cómo ese proyecto ético y político se lleva a la acción transformando la organización escolar y las prácticas. En palabras de Clark (2006) un aspecto importante es hacer patente esta decisión “en el reglamento del centro, prácticas de aula, actividades de enseñanza y aprendizaje, relaciones interpersonales, interacciones sociales, procedimientos administrativos, métodos de evaluación, esquemas de rendición de cuentas y en las rutinas formales e informales” (p. 283).

Esta visión de centro educativo justo nos motiva a plantear y llevar a la práctica una propuesta de asesoramiento específicamente repensada para apoyar procesos de cambio desde una mirada ética y política de justicia social. Compartimos en extenso la reflexión y los fundamentos teóricos iniciales que subyacen a la práctica de asesoramiento que estamos actualmente implementando en la Comunidad Virtual Escuelas para La Justicia Social, iniciada en marzo de 2016 y aún en funcionamiento.

Organizamos el texto en base a dos preguntas que nos han guiado en la reflexión teórica: ¿Qué entendemos por asesoramiento justo y para la justicia social?

¿Cómo apoyar a los actores del centro educativo en la construcción y mejora de sus organizaciones desde una perspectiva de justicia social? Esta propuesta teórica es parte del proyecto de investigación de tesis doctoral “Asesoramiento a centros educativos para la Justicia Social” (Stuardo-Concha, 2017). Hemos revisado la literatura y seleccionado algunas propuestas que nos han permitido imaginar y fundamentar una forma de asesoramiento educativo inusual cuya implementación está demostrando que es viable y ha conseguido interesar a las y los actores (profesionales de la educación, estudiantes, padres y madres) en un sistema educativo en donde las políticas neoliberales ya llevan bastante tiempo instaladas: el sistema escolar chileno.

El marco de justicia social que presentaremos resulta contracultural y contra hegemónico en este país. Incluso podría considerarse controversial, ya que está animando a los actores a visibilizar malas prácticas, repensar, movilizarse y cambiar las prácticas habituales y la organización legal injusta del sistema educativo escolar en Chile.

1.1. Los centros educativos en Chile

El modelo chileno de educación formal obligatoria ha sido descrito como un modelo de cuasi mercado cuyo sistema se basa en el principio de la libertad de elección e incentivo a la competencia a través del financiamiento al estudiante, conocido como sistema de *vouchers*. En este entorno los centros educativos de administración pública o privada compiten entre sí por captar estudiantes y la subvención asociada a cada uno (Aedo y Sapelli, 2001; Chávez, 2006; Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Se han implementado también sistemas de rendición de cuentas basados en pruebas estandarizadas y otras tecnologías (Falabella, en prensa; Parcerisa y Falabella, 2017; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016) que actúan como dispositivos de control social mediante sanciones o incentivos aplicados a sostenedores, directivos, docentes, estudiantes y apoderados.

La ley chilena entre otras características, establece un modelo de organización del centro problemático desde nuestra mirada de justicia social. Nuestro marco de justicia social, entre otros aspectos, aboga por una participación amplia y vinculante de todos los afectados en la toma de decisiones. Sin embargo, la ley No 20.370 establece una toma de decisiones explícitamente no democrática, una administración jerarquizada en una cadena de mando que comienza, en el espacio del centro, en la figura del Sostenedor, continúa con la figura del Director y sus aliados, marginando al resto de actores de la toma de decisiones vinculante. Según la normativa mencionada el resto de los actores deben ser informados y consultados, es decir, pueden hacer propuestas, pero no tienen sustento legal para ser incluidos en la toma de decisiones final (MINEDUC, 2016). En la práctica, según relatos de docentes, directivos y/o sostenedores pueden desoír a la comunidad sin ninguna obligación legal de respetar sus propuestas. Por otra parte, la micropolítica escolar está marcada por el desempoderamiento laboral docente (Stuardo-Concha, 2017). En este marco, el costo personal y profesional de criticar el modelo o a los superiores puede ser muy alto y puede dar lugar a sanciones legales pero éticamente cuestionables hacia los

profesionales críticos, como la no renovación de contratos (Stuardo-Concha, 2017). Hay indicios de que este marco de desempoderamiento docente está configurando relaciones profesionales en parte determinadas por el miedo a perder el trabajo.

En otro ámbito, los centros educativos y los actores son forzados hacia el logro de objetivos de aprendizaje estandarizados establecidos en el currículum nacional a través de la rendición de cuentas mediante evaluaciones estandarizadas, que traen asociados un sistema de premios y sanciones o ranking de logros (MINEDUC, 2016; Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Según las evidencias recogidas en varias investigaciones este dispositivo de control social aplicado a la educación ha generado malas prácticas o efectos indeseados tales como empobrecimiento curricular, entrenamiento para el test, reducción de horas de asignaturas consideradas no importantes (Campos-Martínez y Morales, 2016; Meckes, Taut y Espinoza, 2016; Ruminot-Vergara, 2017). Las presiones del dispositivo SIMCE dejan pocos espacios y reducen la motivación para que las comunidades escolares puedan transformar la organización, educar de forma divergente y proponer temas curriculares en función de sus propios intereses dentro de la educación formal.

Por otra parte, se ha identificado una serie de prácticas injustas, aunque los autores no dan esta etiqueta, ejercidas por los proveedores de educación que generan, desde nuestro punto de vista, efectos o resultados injustos. Según Zancajo, Bonal y Verger (2014) los proveedores educativos en Chile han desarrollado una serie de estrategias asociadas a una jerarquización y segmentación del mercado a través de, por ejemplo, la selección de alumnos de determinado nivel socioeconómico. Las razones para desarrollar estas estrategias estarían en 1) la presión por mejorar la valoración del centro educativo en el mercado sin mejorar la calidad del servicio y 2) como consecuencia de las presiones introducidas a través de los sistemas de rendición de cuenta que motivan a los actores a asegurar el acceso de estudiantes de determinado nivel socioeconómico para garantizar un buen resultado en las evaluaciones externas (Zancajo, Bonal y Verger, 2014). Otros autores hablan de otro problema de justicia social, como la alta segregación escolar que puede explicarse por factores externos e internos al sistema educativo (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010). Algunas de estas prácticas, como por ejemplo, la capacidad del centro educativo de seleccionar sus estudiantes, están siendo reguladas y cambiadas por la fuerza de la ley, partir de las modificaciones introducidas por la denominada ley de inclusión (MINEDUC, 2015).

Este es, en forma muy resumida, el complejo y desafiante sistema educativo neoliberal chileno, contexto para el cual se propuso inicialmente este planteamiento teórico de asesoramiento para la justicia social.

2. Repensando el asesoramiento educativo

Lo que aquí se denomina como asesoramiento justo y para la justicia social tiene sus primeros antecedentes en la visión e ideas críticas de un grupo de autoras y autores que aquí llamamos asesoramientos de orientación crítica. Este grupo de autores

cuestiona los modelos, prácticas y efectos del asesoramiento educativo, que podríamos denominar, no crítico o instrumental. Presentamos algunos cuestionamientos y más adelante sintetizamos algunas propuestas.

2.1 Cuestionamientos a las relaciones en el asesoramiento

En Escudero (1992) encontramos algunas bases del asesoramiento educativo como una relación socialmente comprometida. Sus planteamientos se sustentan en propuestas de Giroux (1985) y Freire (1985) que considera pertinentes para la educación formal. Desde su punto de vista, el asesoramiento educativo se concebiría como un proceso de ayuda a la liberación, emancipación social y personal. Implica una declaración de las prácticas de poder que estarían ejerciendo formas de dominación social, que se manifiestan en forma sutil en los sujetos. Estas manifestaciones sutiles estarían internalizadas en sus propios modos de ser, es decir, habría una psicología del poder instalada en la forma de pensar y sentir de los dominados. Así lo explica Escudero (1992):

Esta faceta psicológica del poder y la dominación invita a tomar conciencia de que, frecuentemente, los obstáculos y las resistencias a procesos culturales de liberación residen en los individuos, que pueden bloquear el desarrollo de una subjetividad abierta a nuevas perspectivas sobre el mundo, sobre su realidad y problemas, así como nuevos modos de hacerle frente en una dirección de liberación emancipatoria. (Escudero, 1992, p. 70).

Por otra parte, el asesoramiento de orientación crítica propuesto por Escudero (1992) se basa en una concepción radical de la cultura que rechaza una separación y jerarquización entre una cultura de alto estatus y una cultura de bajo estatus. Para el autor, esta distinción intencionada

responde a ideologías que legitiman formas culturales específicas como incontestables, objetivas o neutrales, ocultando de este modo su compromiso con intereses y normas de clases sociales que tienen mayor poder en la creación del conocimiento y en su utilización para ejercer influencia y control social. (Escudero, 1992, p. 70).

Nieto (2001) cuestiona el asesoramiento que utiliza la lógica de intervención en donde las relaciones entre los participantes están controladas por el asesor. En la misma línea, Domingo y Hernández (2008) también hacen una crítica a los modelos de asesoramiento que ellos denominan colonialistas arguyendo que desprofesionalizan, no reconocen la voz al profesorado y usufructúan de la asimetría de poder:

Cotidianamente se siguen planteamientos que pudieran considerarse en cierto modo como colonialistas, pues son los teóricos, políticos y profesionales externos (especialistas de los servicios de apoyo) quienes vienen a dictaminar qué es lo correcto y cómo gestionarlo. Dejando al profesorado como despojado de su opinión profesional, sin voz o no oído, y actuando con

sofisticados y dulcificados programas a prueba de contextos y profesorado. (Domingo y Hernández, 2008, p.3).

2.2. Cuestionamientos a la cultura escolar y las prácticas educadoras

También Rodríguez Romero (2008) aporta más elementos críticos: la cuestión del desempoderamiento del docente, la rutinización y la cultura de la dependencia escolar. La autora habla de una pérdida de poder productivo y devela que se está desarrollando una cultura escolar en que la presencia del profesorado es cada vez menos relevante: “el profesorado ve invadidos espacios de decisión directa e indirectamente; por ejemplo no está presente en debates de carácter educativo como en el caso de la Educación para la Ciudadanía y nadie parece echarle en falta” (Rodríguez Romero, 2008, p. 3). Según la autora a este panorama contribuyen las tendencias de cambio globales y locales que tienen una raíz sociopolítica, económica y cultural. Por ejemplo, una de estas tendencias es que “nos encontramos con una ciudadanía abducida por un sentido común neoconservador y neoliberal que se agarra a la salvación individual y desconfía de todo lo público, porque lo asocia con falta de calidad y gestión ineficaz” (Rodríguez Romero, 2008, p. 5).

Para la investigadora la cuestión del desempoderamiento está vinculada a la pasividad y falta de respuesta del profesorado. Parte del problema estaría en la identidad profesional en ejercicio que concibe al profesorado como una semiprofesión rutinizada con un perfil de transmisor de conocimientos. A lo anterior hay que sumar el enmarcamiento en una cultura escolar de dependencia y de inercia institucional “que facilita sobremanera el trabajo docente. Con dejarse llevar el sistema funciona: el cumplimiento del horario, el mantenimiento del orden en la clase, el seguimiento del libro de texto... y se consigue tener la percepción de estar cumpliendo” (Rodríguez Romero, 2008, p.7). En este contexto la formación, la actualización profesional y, habría que agregar, las ideas de cambio y mejora, se delegan en la administración o en otras instancias de toma de decisiones. Esto implica una cuota de inconformismo y toma de consciencia por parte del profesorado (Rodríguez Romero, 2006) y, por qué no, por parte de otros actores interesados en otras formas de organización y prácticas de la educación formal.

2.3. Cuestionamientos a la ausencia del alumnado

También se ha alertado sobre la ausencia de la voz de las y los estudiantes en el asesoramiento educativo y se han explorado las posibilidades de incluirla. Otros autores y autoras sugieren la posibilidad de incorporar la voz del alumnado en el asesoramiento (Nieto y Portela Pruaño, 2008; Rodríguez Romero, 2008) y abogan también por explorar esta posibilidad en la mejora del centro (Susinos Rada y Ceballos López, 2012). El estado de la cuestión de marginación del alumnado en la toma de decisiones sobre la mejora escolar, aunque se atisban esperanzas de cambio, lo enunciaba con claridad Nieto y Portela Pruaño (2008) “la pauta general en lo que atañe a la mejora de las prácticas educativas, de escuela o de aula, es que los alumnos estén alejados de la misma, aun cuando éstas les conciernan como destinatarios primario” (p.2). Como apuntan los autores no se trata de un interés

nuevo, pero sí de una práctica de marginación de la toma de decisiones que se percibe como poco habitual en los sistemas educativos formales y que tradicionalmente en los asesoramientos no suelen considerarse ya que se asume que el trabajo es solo con los profesionales. Dar la voz al alumnado quiere decir en la práctica dar espacios de participación (Nieto y Portela Pruaño, 2008). Para los autores un punto de partida y una forma de participación sería la consulta dialógica, que implica escuchar lo que tienen que decir sobre el aula, el centro y su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la participación de los estudiantes en el asesoramiento no se agota allí. Es posible promover niveles más profundos de participación, siendo teóricamente posible considerarlos como plenos participantes activos y co-investigadores. Para los autores mencionados, basados en Fielding (2001) y Flutter y Rudduck (2004) “la iniciativa de la indagación parte conjuntamente de alumnos y profesores; desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores, planifican las acciones que se adoptarán [...] e incluso evaluarán su impacto” (Nieto y Portela Pruaño, 2008, p. 5).

2.4. Propuestas desde los asesoramientos críticos

Resumimos algunas propuestas que aportan valiosas ideas para el propósito de construir un asesoramiento justo. Estas ideas nos permiten vislumbrar la construcción de una relación asesora y un marco de colaboración más justo. También nos animan a incorporar más actores al asesoramiento. Por ejemplo, Nieto (2001) propone que los actores de la educación analicen discrepancias y diferencias, que revisen las formas de poder, los intereses y las acciones. Habla de construir una relación paritaria que “se hace realidad por medio de un proceso de negociación y construcción de consenso” (Nieto, 2001, p. 164). Domingo (2003) propone la idea de “[...]restablecer un equilibrio entre las relaciones de poder que necesariamente se establecen en toda relación profesional” (p. 3). Para Rodríguez Romero (2008) el asunto pasa por romper la cadena de delegación de la responsabilidad en todos los ámbitos y actores, dar voz a los menos escuchados y construir la profesionalidad docente en la esfera de la democracia deliberativa.

En esta línea tenemos en consideración algunas propuestas del asesoramiento comunitario que propone la producción de subjetividades rebeldes entre el profesorado y una toma de decisiones que extienda la democracia participativa (Rodríguez Romero, 2006); consideramos los planteamientos del asesoramiento comprometido que dar voz a los grupos silenciados y empoderar al profesorado (Rodríguez Romero, 2006, 2008).

También nos han interesado los planteamientos de la mejora democrática de la educación, que desarrolla una perspectiva de la co-responsabilidad enmarcada en la ética de la justicia, del cuidado y de la crítica (Escudero, 2006); y el asesoramiento desde la perspectiva socio-política que lanza una crítica al enfoque técnico-académico de la formación permanente del profesorado (Barreal San Martín, 2008).

También tomamos noticia de las prácticas consensuadas y justas y la visión de las comunidades éticas de profesionales (García Gómez, 2007) y las propuestas de una práctica asesora que defiende la escucha y la comprensión de la voz del profesorado para su evaluación (Domingo y Hernández, 2008). Relevante también otra visión que propone estrategias y procedimientos para incluir al alumnado en el asesoramiento (Nierto y Portela Pruaño, 2008) y por último el interesante planteamiento del coaching reflexivo entre iguales empleado en la formación de profesorado (Rodríguez Marcos et al., 2011) como alternativa a los modelos de asesoramiento de “expertos”.

Situamos estas propuestas desde los asesoramientos críticos en los nuevos marcos de generación de conocimiento y formación. Según Imbernon (2007) esta nueva forma mira el conocimiento como una construcción colectiva con todos los agentes educativos y sociales. Desde esta mirada la formación se concibe como una elaboración de proyectos educativos de cambio construidos con y desde la comunidad mediante procesos dialógicos.

Recogiendo estas ideas, observamos un llamado a repensar la relación y los procesos de participación en el asesoramiento, en la mejora y en la construcción colectiva del conocimiento que incluya a los estudiantes, a los profesionales de la educación y también a otros actores del centro educativo y la comunidad.

3. El asesoramiento justo y para la justicia social

En esta sección compartimos nuestra visión y los fundamentos teóricos que empleamos en la Comunidad Escuelas para La Justicia Social, una propuesta de asesoramiento que experimenta con las posibilidades del espacio virtual (Stuardo-Concha, 2017). Proponemos unos principios para la relación entre los participantes del proceso, un marco de colaboración en la igualdad de estatus que anime a asumir la propia responsabilidad en asesorar a otros. Buscamos promover la autoformación, la co-creación de conocimiento y el flujo permanente de ideas de cambio en forma independiente de la institucionalidad educativa y los canales oficiales de formación y asesoramiento. Defendemos que un asesoramiento justo construye un ethos basado en principios éticos y políticos de justicia social.

3.1. La relación de asesoramiento

La relación en igualdad de estatus y reconocimiento recíproco se inicia por un compromiso siempre voluntario. Esto es un elemento diferenciador con respecto a otros planteamientos en donde el asesoramiento es visto como una herramienta para la venta de intervenciones o tecnologías educativas, o como arma de control de inspección educativa de sometimiento obligatorio o como herramienta para la publicidad, difusión y diseminación de innovaciones creadas por una élite productora.

Cuestionamos la visión de subordinación por estatus, las funciones de control y vigilancia que permean estos planteamientos. Consideramos que asumen una

identidad del profesorado como proletariado técnico cuyo deber es dejarse capacitar por los que saben, a través del consumo del conocimiento generado por otros en contextos y circunstancias diferentes al de su práctica. Los planteamientos intervencionistas o difusionistas de asesoramiento desde un punto de vista de justicia social son criticables porque se margina a los asesorados en la toma de decisiones y de la creación del conocimiento que se les intenta transmitir. Desde estos planteamientos decididos a priori por otros, no se les permite a las/los participantes priorizar los problemas, elegir qué y cómo aprender. No se reconoce ningún valor a los propios intereses de mejora que podrían tener. Tampoco se reconoce su capacidad para crear su propio conocimiento para la mejora.

En contraposición a los marcos que conciben al participante como consumidor de ideas o innovaciones, aquí se propone como foco central que la relación de asesoramiento y el marco de colaboración que se establece respete un conjunto de principios de justicia social. El modelo de estatus, en la versión de Fraser (2000), nos ofrece un marco para construir una relación más justa. Desde este modelo la autora invita a que los actores construyan relaciones sociales atendiendo a la paridad participativa, es decir, una relación en donde se ve al otro como un par capaz de participar en la vida social. Cuando se construye la relación en la paridad participativa los participantes realizan gestos y acciones de reconocimiento recíproco (reciprocal recognition) e igualdad de estatus (status equality). Si sucede lo contrario, y se conciben “algunos actores como inferiores, excluidos, muy diferentes, o simplemente invisibles, en otras palabras como, menos que un compañero pleno en la interacción social, entonces podemos hablar de no-reconocimiento (misrecognition) y subordinación por estatus (status subordination)” (Fraser, 2000). Incorporar estas reflexiones a la relación que se construye en las prácticas de asesoramiento nos aporta un marco de referencia ética que nos ayuda a navegar en la toma de decisiones de la micropolítica del asesoramiento.

3.2. Un marco de justicia social para repensar y cambiar la organización

Desde esta visión de asesoramiento para la justicia social es importante hacer explícito un marco de justicia social. Este marco es una utopía para armar y desarmar, es decir que debe ser repensada y reconstruida en forma permanente. Esta utopía es un marco ético, ideológico y político.

Proponemos que este marco incluya tanto el disenso y el consenso en cuanto sea posible. Esta utopía no es una situación simple ni fácil de armar, pues “bajo la esfera de la ética, un acto puede ser definido como justo comparándolo con un sistema filosófico predominante. Lamentablemente, a menudo no hay acuerdo sobre cuál sistema filosófico debería ser” (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter y Yee Ng, 2001, p. 425). Este desacuerdo y los múltiples sistemas filosóficos predominantes pueden entender y cohabitar la organización incorporando al marco de justicia social el concepto de pluriversalidad propuesto desde planteamientos decoloniales. Así explican la pluriversalidad Restrepo y Rojas (2010):

En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia o, parafraseando el eslogan del Foro Social Mundial, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos (Restrepo y Rojas, 2010, p.21).

Se propone aquí un marco de justicia social basado en el reconocimiento de la pluriversalidad en la organización y las relaciones del centro educativo. La invitación es a vivir en la pluriversalidad y convivir con el disenso. Esto evitaría caer en los autoritarismos de buena intención y crear nuevas exclusiones en nombre de un bien común que no es consensuado. Esto implica renunciar a una ética o política supuestamente universal y repensar en forma iterativa a quiénes incluimos y a quiénes excluimos, quienes tienen voz o están silenciados, en las nuevas o viejas ideas.

Siendo conscientes de la pluriversalidad en cuanto a visiones de justicia social, se defiende como punto de partida de la negociación un marco ético, ideológico y político de justicia social, construido sobre algunas de las aportaciones de la filosofía política (Fraser, 1998; Young, 1990) y revisado y repensado por varios autores y autoras para el ámbito de la educación (Lingard y Keddie, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Continuando esta tradición de pensamiento empleamos tres categorías interconectadas, distribución, reconocimiento y participación (Ver tabla 1), y los utilizamos para articular una propuesta de marco que tiene por objeto operar en el centro educativo.

Este marco de justicia social puede tener varias funciones: por una parte actúa como un ideal utópico desde donde evaluar la organización y las relaciones entre los miembros del centro educativo. Por otra parte, también es una meta que nos ayuda a repensar la organización y las relaciones entre los miembros.

Tabla 1

Un marco de justicia social para el centro educativo.

Categoría	Aplicada a	Principios de justicia social a
1. Distribución	Recursos, Servicios, Logros académicos	Igualdad en la distribución. Distribución discriminada según méritos. Distribución discriminada según necesidad.
2. Reconocimiento	Relaciones entre los miembros	Igualdad de estatus.

	considerando los marcadores de diferencia como la cultura, identidad, nacionalidad, logros profesionales, nivel económico, etnia, entre otros	Reconocimiento recíproco.
3. Participación	Toma de decisiones organizativas, en los espacios de aprendizaje, sobre el currículum, la evaluación y la calificación.	Paridad participativa. Participación en deliberación y toma decisiones que les afectan.

Fuente: Stuardo-Concha, (2017). Asesoramiento a centros educativos para la justicia social. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

En esta propuesta de marco de justicia social para el centro educativo (ver tabla 1) proponemos tres categorías interrelacionadas de una forma compleja. Estas categorías pueden aplicarse a algún elemento de la práctica o la organización escolar. Se describen algunas posibilidades en la segunda columna. Y se sugiere la aplicación de principios de justicia social como criterio de evaluación y/o como ideal para alcanzar. Se describen algunos en la tercera columna.

La categoría de distribución incluye asuntos asociados a la asignación de recursos económicos, tiempos de dedicación de servicios profesionales y al esquema de distribución de resultados académicos desde una perspectiva de grupos sociales en función de la identidad, la raza, el género, nacionalidad y/o cualquier otro tipo de rasgo diferenciador que permita construir agrupaciones analíticas. Generalmente se trata de asuntos que pueden ser reducidos, medidos y conformar bases de datos estadísticas. La categoría de reconocimiento incluye asuntos vinculados a las relaciones entre los miembros en donde operan los marcadores de diferencias que afectan la relación con los otros. Estos marcadores de diferencia pueden ser comprendidos desde una mirada que haga visible la cultura, la identidad, la nacionalidad, los logros profesionales entre otros y los incluya como elementos configuradores de los problemas. Teorías socialmente nocivas, como el nazismo, basadas en los marcadores de diferencia pueden acarrear conflictos entre los miembros y justificar situaciones injustas. Sin embargo, también existe la posibilidad de indagar cómo estas diferencias afectan las relaciones y las prácticas educadoras. El reconocimiento y la participación son categorías situadas principalmente en las interacciones y las relaciones entre los miembros, pero en ocasiones las relaciones entre los miembros están reguladas por la estructura de la organización, que puede estar fijada legalmente o a través de reglamentos locales. Sin embargo, la categoría de participación puede hacerse más precisa haciendo explícito a qué ámbitos organizacionales o prácticas la aplicamos. Por ejemplo, a asuntos de toma de decisiones que afectan a los miembros de la organización. Caben dentro de esta categoría toma de decisiones fuera del aula y dentro del aula y también los asuntos organizativos como el currículum y la evaluación.

Si bien para un asesoramiento justo y para la justicia social no es imprescindible asumir este marco, sí consideramos necesario que los participantes estén comprometidos ética e ideológicamente con algunos principios de justicia social y que estos se hagan explícitos y visibles en su propio marco coherente. También es importante aclarar que se trata de un marco abierto, sensible a incorporar nuevos problemas y a repensar las incoherencias que pueden surgir bajo su aplicación a situaciones no contempladas. Se trata de un marco orientativo que debe ser mejorado por el arbitrio y la deliberación de los participantes en función de las situaciones locales.

3.3. Objetivos y estrategias a priori para catalizar el cambio

Un aspecto distintivo de este asesoramiento para la justicia social son sus objetivos teóricos. Estos objetivos han sido formulados en base a las categorías y aportaciones hechas por diversos autores (Carlisle, Jackson y George, 2006; Fraser, 2000; Kraft, 2007; Young, 1990) desde la perspectiva de filosofía política, la enseñanza y educación para la justicia social. Son objetivos a priori que se aportan como posibles catalizadores del cambio, es decir, como componentes que al ser introducidos en el ethos del asesoramiento y la organización podrían acelerar el proceso y/o disparar sinergias.

Se trata de un asesoramiento que buscaría a priori algunos objetivos específicos: 1. Visibilizar las situaciones injustas de no-reconocimiento, maldistribución, subordinación de estatus, exclusión, opresión social y otras situaciones percibidas como injustas en la organización y en las relaciones del centro educativo; 2. Instalar prácticas de evaluación y autoevaluación de la organización y las relaciones en el centro educativo y la comunidad desde un marco de justicia social; 3. Empoderar a los protagonistas, revitalizar su autoconfianza y animarles a iniciar sus propios procesos de cambio desde sus propios intereses. 4. Co-crear ideas, conocimiento, estrategias, recursos para repensar la organización y las relaciones en el centro educativo con los participantes y afectados; 5. Apoyar el desarrollo de nodos temáticos de justicia social en el currículum, la enseñanza y la evaluación; 6. Generar prácticas de activismo social en el centro y la comunidad. Estos objetivos han de ser discutidos y reformulados por los participantes en función de sus intereses de mejora y el marco de colaboración que estimen conveniente.

¿Cómo llevar a la práctica esta propuesta de asesoramiento? La propuesta hace énfasis en la negociación simétrica entre participantes voluntarios, sin embargo se considera relevante comenzar a construir una relación mediante estrategias de preparación para el cambio. Como punto de partida se proponen algunas ideas estratégicas construidas a partir de perspectivas de justicia social diversas. Estas estrategias se basan en una definición propia del concepto de visibilización, junto a las ideas de conciencia crítica (Freire, 1974; Kumagai y Lypson, 2009) y desarrollo de la empatía (Gerdes, Segal, Jackson y Mullins, 2011) y empoderamiento (Breton, 1994) planteadas por sus respectivos autores. Se entiende por estrategia un plan de acción con objetivo a corto o mediano plazo que le subyace un propósito de cambio

organizacional o relacional. Se proponen tres estrategias catalizadoras para iniciar el asesoramiento de un proceso de mejora desde una perspectiva de justicia social:

a) La estrategia de la visibilización de las situaciones percibidas como injustas basada en evidencias.

Nos referimos a iniciar un proceso de recoger, interpretar y difundir las evidencias que dan cuenta de situaciones injustas desde el punto de vista de los actores. El objetivo es publicar situaciones injustas mediante relatos para iniciar diálogos reflexivos sobre estas. Es importante en esta estrategia tener cuidado de no silenciar las voces contradictorias y mostrar toda la complejidad que subyace a una situación injusta;

b) La estrategia de la concienciación y desarrollo de la empatía crítica.

Esta estrategia busca desarrollar la empatía (Gerdes et al., 2011), el pensamiento y la consciencia crítica en los participantes (Freire, 1974; Kumagai y Lypson, 2009). El objetivo es potenciar una racionalidad crítica en los participantes basada en hábitos de pensamiento crítico como un modo de vida, junto a acciones empáticas que permitan comprender las múltiples perspectivas y al mismo tiempo ser consciente de su propia posición, situación política e intereses.

c) La estrategia del empoderamiento de los que carecen de poder.

Se busca capacitar a los que no tienen poder en la toma de decisiones ni pueden influir en la deliberación. Capacitarles tanto en el uso del poder positivo o negativo (Breton, 1994) que pueden ejercer en función de sus propios intereses de cambio. Implica ayudarles a conocer y usar las herramientas legales de acción para efectuar cambios y enseñar sobre el uso de herramientas comunicacionales y estrategias micro políticas para que su voz sea escuchada, entre otros.

3.4. El marco de colaboración

Llevar a la práctica la paridad participativa, la igualdad de estatus y el reconocimiento recíproco implica crear métodos y estrategias de colaboración que pongan en acción. Sería coherente proponer métodos de trabajo que faciliten la co-responsabilidad y la co-creación de las ideas de cambio, que compartan la responsabilidad de los procesos deliberativos y que abran la toma de decisiones a la participación de todos los implicados y afectados.

Una relación justa entre los participantes conlleva repensar el marco de colaboración en el asesoramiento. Entendemos por marco de colaboración el entorno, el soporte técnico y metodológico, la visión y los propósitos que dan sentido a la relación. Se aboga por un marco de colaboración que empodere a los actores y grupos sin poder dentro del centro y que rechace las dependencias de la cultura escolar. Sería importante que este marco abandone la figura y el protagonismo del experto, inclusive en la delimitación del propio marco de colaboración. Se defiende aquí un marco que anime a los participantes a hacerse

cargo del propio aprendizaje y promueva las instancias, espacios, estrategias, herramientas que faciliten la co-creación y el aprendizaje del conocimiento para el cambio en un entorno de colaboración simétrico. Esto implica deconstruir, o destruir inclusive, la figura y el rol de asesor, y conceptualizar a los participantes como pares. Es posible construir este entorno desde el aprendizaje dialógico, desde una filosofía y prácticas DIY y empleando el espacio virtual.

3.4.1. Aprender dialogando

Esta propuesta se fundamenta en los planteamientos del aprendizaje dialógico de siete principios propuestos por Aubert, García y Racionero (2009). Se elige el planteamiento de los autores porque es coherente con el modelo de estatus propuesto para la relación entre los participantes. Vale tener en cuenta que las autoras proponen estos principios para el marco de comunidades de aprendizaje. Aquí los usamos con adaptaciones explicativas para que tengan sentido en el marco de una relación de asesoramiento entre diferentes actores del sistema educativo. Estos principios enfatizan que “el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas” (Aubert, García y Racionero, 2009, p. 137). Esta propuesta asume que estos mayores niveles de comprensión y de sentido pueden ser logrados a través de un diálogo entre los participantes que intente desarrollar estos principios. Los siete principios que proponemos utilizar para el diálogo en el asesoramiento son:

a) Un diálogo igualitario. Este principio aboga para que las aportaciones sean valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas.

b) Desarrollar la inteligencia cultural. Incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales. Consiste en hacer uso de los conocimientos y habilidades adquiridas al ser parte de una determinada cultura para solucionar problemas en la comunidad.

c) Transformar. Este principio aboga por basar el proceso educativo, de asesoramiento en este caso, en el cambio en las propias personas y su contexto. Esto implica superar las teorías reproducionistas que buscan solo la adaptación al contexto y la visión posmoderna que asume que no es posible cambiar las cosas.

d) Respeto a las evidencias y al conocimiento existente. Los autores llaman a este principio la dimensión instrumental. Este principio invita a no marginar del proceso el conocimiento y aprendizaje académico necesario para resolver la situación de los protagonistas. Adaptado al ámbito del asesoramiento, se entenderá como el llamado a utilizar el conocimiento científico disponible y la toma de decisiones basada en evidencias. Se aboga por utilizar el conocimiento existente en función de los propios intereses de cambio y mejora de los actores y su comunidad.

e) Crear sentido. Este principio aboga por posibilitar un tipo de aprendizaje a partir de la interacción, de las demandas, las necesidades y los intereses de las propias personas, siendo éstas las que tengan el control.

f) Solidaridad. Este principio aboga como el llamado a buscar el éxito y la mejora de todos, no solo de determinados grupos. Esto implica procesos reflexivos sobre a quiénes incluyen nuestras ideas y a quiénes excluyen.

g) Igualdad de diferencias. Bajo este principio se valora la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como algo positivo que enriquece a la comunidad y a los participantes. Por tanto, construir relaciones entre perfiles.

3.4.2. Asesoramiento bajo filosofía DIY/HTM y en comunidad virtual

Es necesario superar la conceptualización de los actores del centro educativo (docentes, directivos, estudiantes, padres, madres) como consumidores de innovaciones o ideas de cambio. Se aboga por configurar el marco de colaboración como espacio pensado para favorecer la co-creación del conocimiento y las ideas de cambio. Por co-creación se entiende un proceso creativo de nuevos aprendizajes y nuevos objetos orientados a desarrollar el aprendizaje personal o de los otros, generalmente realizado entre pares o con más participantes. El marco de colaboración del asesoramiento justo intenta facilitar la co-creación de al menos tres tipos de conocimiento: el conocimiento instrumental, conocimiento comunicacional y también el conocimiento emancipador (Cranton, 2002; Habermas, 2015; McLaren, 2003).

Es interesante situar el marco de colaboración anterior en una serie de propuestas conceptuales y prácticas de la filosofía Do It Yourself o Hazlo tú mismo (DIY/HTM). Esta filosofía anima a las personas a hacerse cargo de su propio aprendizaje, a vivir sin la ayuda de expertos, a trabajar colaborativamente y a aprender, producir y comprender sus propias soluciones (Lankshear y Knobel, 2010; Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015). También se desarrollan una serie de valores para el empoderamiento y acceso de todos al conocimiento generado. Valores como compartir en abierto y se da prioridad al aprendizaje y al desarrollo de la creatividad y se deja en un segundo plano la generación de ganancias económicas (Kuznetsov y Paulos, 2010). Desde esta práctica se crea una cultura que anima a los miembros a proponer sus propias soluciones y a evaluar ellos mismos los resultados de su trabajo. Este marco de pensamiento, valores y forma de vivir tiene el potencial de superar esa cultura de la dependencia de la que hablaba Rodríguez Romero (2008). Consideramos que incorporar la filosofía y las prácticas DIY/HTM puede desatascar las sinergias, favorecer la implicación y la autodeterminación aumentando las posibilidades de éxito de las ideas de cambio de los propios participantes.

Según Lankshear y Knobel (2010) el término DIY, siglas de “Do it yourself” (Hazlo tú mismo/ HTM) puede rastrearse hasta mediados de la década de 1950 en los Estados Unidos. Su uso hacía referencia a personas que realizaban obras de

mantenimiento, reparaciones o modificaciones sin tener la formación especializada. Una de las motivaciones principales era ahorrar el dinero en un servicio generalmente costoso pero también se obtenían beneficios como la satisfacción personal, plazos de reparación breves y que las obras eran terminadas como se deseaba. El fenómeno se ha desarrollado más a medida que las herramientas y el conocimiento se han hecho más accesibles. De esta forma se ha configurado una ética de la independencia y una ética de la implicación.

Para los autores Lankshear y Knobel (2010) el DIY/HTM puede ser una respuesta a la función deshabilitadora del individuo llevada a cabo a través de instituciones de formación como la escuela, que crean una dependencia de los servicios profesionales que estos ofrecen, como la dependencia del maestro, por ejemplo. El resultado de esta dependencia es un profundo desempoderamiento y el robo de la oportunidad de descubrir de lo que se es capaz de hacer por uno mismo.

Hemphill y Leskowitz (2013) han indagado algunas comunidades de prácticas DIY. Según su investigación los activistas DIY desarrollan procesos de aprendizaje entre adultos innovadores, son críticos con las prácticas educativas predominantes, construyen y comparten conocimiento como parte de su forma de vida. Ellos proponen prácticas alternativas desde la autonomía, la elección libre, el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo y la deconstrucción de las jerarquías. Estos activistas utilizan prácticas radicales para compartir el conocimiento: las nuevas y viejas tecnologías, herramientas de internet en abierto como canales de comunicación del conocimiento generado, e inclusive a través de copias no autorizadas. También utilizan prácticas de formación entre pares como talleres de intercambio de habilidades, entre otras modalidades de formación no mercantilizadas.

Cada día hay más evidencias de que esta filosofía surgida en entornos informales puede implementarse con éxito en entornos formales de aprendizaje. Por ejemplo, se está experimentando con este marco en la universidad y la escuela (Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015; Sancho-Gil et al., 2015). En el ámbito de la formación universitaria, por ejemplo, se ha implementado la práctica DIY con un foco en la producción de objetos digitales para el aprendizaje (Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015). La creación de los objetos digitales parte de los intereses de los estudiantes y obedece a una tipología diversa: vídeos, esquemas, presentaciones visuales, canciones, entre otros. Estos objetos suelen ponerse en abierto a través de sitios web para que otros puedan utilizarlos para su propio aprendizaje (Sánchez Valero y Miño Puigcercós, 2015) o como inspiración para resolver problemas similares. Se ha documentado que los proyectos bajo la filosofía y prácticas DIY fortalecen el desarrollo de la competencia digital, la autonomía en los participantes al mismo tiempo que promueven una cultura y aprendizaje en colaboración (Sancho-Gil, Hernández-Hernández y Fendler, 2015).

La filosofía, la ética, algunos valores y prácticas DIY pueden aportar dinamismo e implicación al marco de colaboración del asesoramiento para la justicia social. Este proceso de construir y compartir conocimiento entre pares es coherente

con el planteamiento de co-creación. Enmarcar el proceso de asesoramiento como un proceso de co-creación *Do it yourself/Hazlo tú mismo*, de forma sincrónica o asincrónica, abre nuevas posibilidades y desafíos para el asesoramiento educativo.

Estas ideas teóricas pueden ponerse en práctica en un espacio virtual de aprendizaje con herramientas que faciliten un asesoramiento virtual. Para Dillenbourg, Schneider y Synteta (2002) un ambiente virtual de aprendizaje (*virtual learning environment*) está diseñado para informar, es un espacio social que permite la interacción, los participantes son actores y co-construyen el espacio virtual y enriquecen las actividades presenciales. También los ambientes virtuales de aprendizaje integran tecnologías heterogéneas y múltiples aproximaciones pedagógicas y se interconectan (*overlap*) con los ambientes físicos.

Consideramos importante construir el espacio virtual de asesoramiento como un espacio comunitario. El concepto y la práctica de Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA) ofrecen un buen sustento teórico y cuenta con experiencias de resultados alentadores. Allan y Lewis (2006) sugieren que la CVA puede dar e-apoyo (*e-support*) desde una mirada del aprendizaje durante toda la vida (*lifelong learning*). Por ejemplo, se ha indagado el impacto de la comunidad virtual de aprendizaje focalizándose en la identidad, el desarrollo personal y en las trayectorias de aprendizaje de participantes adultos. Los autores concluyen que existen evidencias de que la implicación en una CVA puede cambiar los horizontes de acción, conducir a nuevas trayectorias de aprendizaje y hacer cambios significativos en las vidas de los participantes y sus carreras profesionales (Allan y Lewis, 2006).

Es viable explorar la idea de CVA en conjunto con las posibilidades técnicas de los servicios de red social. ¿Pueden usarse los servicios de red social comerciales para el asesoramiento educativo? Por ejemplo, Llorens y Capdeferro (2011) han discutido las posibilidades de Facebook para el aprendizaje colaborativo. Según estos autores las redes sociales son plataformas que facilitan la interacción, la colaboración y la interacción entre los miembros. Estos autores destacan que los puntos fuertes de Facebook para el aprendizaje y trabajo colaborativo son la sencillez y rapidez en la creación y administración de un grupo de trabajo, la facilidad de uso de sus funciones de chat, mensajería y etiquetado de imágenes, sus características de *microblogging* y *lifestreaming* y el potente soporte para el *mobile learning*. Según estos investigadores “las características de soporte que acabamos de describir revelan que estamos ante una plataforma tecnológicamente rica, adaptable y expandible, y capaz de soportar experiencias de trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje” (Llorens Cerdà y Capdeferro Planas, 2011, p. 37). Es una gran ventaja que muchos actores vinculados a los centros educativos en Chile ya están en las redes sociales y están habituados a las formas de interacción que allí acontecen. Solo es necesario ir a su encuentro e invitarles a participar.

3.4.3. Un asesoramiento libre y abierto

Si se acepta que el asesoramiento justo se basa en una relación que co-crea conocimiento a partir del diálogo de los participantes, ¿cómo facilitar que ese

conocimiento fluya en todas direcciones? ¿Cómo asegurar que ese conocimiento se mantenga como patrimonio público y no sea capturado por las élites? Esto nos lleva a pensar la cuestión sobre la propiedad del conocimiento creado durante el proceso de asesoramiento. ¿Bajo qué marco ético y legal es posible asegurar una cultura de la colaboración que permita que las co-creaciones fluyan pero al mismo tiempo garantice el reconocimiento a los participantes? Desde el DIY/HTM y otras actividades de producción tecnológica, como el software libre, la respuesta ha sido usar el espacio virtual para conectar, compartir y usar políticas de propiedad común, libre y abierta del conocimiento. Estas reflexiones nos ayudan a sentar las bases para un marco de asesoramiento libre y abierto.

El asesoramiento para la justicia social intentará facilitar la circulación, el acceso, la producción, el aprendizaje y el uso del conocimiento que se construye en la interacción asesora, destruyendo todas las limitaciones posibles. Las propuestas de conocimiento abierto y libre se inspiran en la *ética hacker* del movimiento del software libre (Aibar, 2013) que aboga garantizar la libertad de uso del software con cualquier propósito y por cualquier interesado. La ética se basa en la independencia institucional, el trabajo voluntario y la construcción de redes de confianza que operan tanto en entornos virtuales de trabajo como en entornos presenciales o mixtos. Sus propuestas han logrado desarrollar colaboración con resultados exitosos en tareas complejas como la producción de sistemas operativos y software (Coleman y Hill, 2005) y también están siendo reinterpretadas desde perspectivas de ciencia abierta e investigación abierta (Aibar, 2013).

Desde esta ética y modelo de creación se privilegia el interés ético y social por sobre el interés económico y el derecho a la propiedad privada en las formas de producir, publicar, comunicar, distribuir, copiar, modificar el conocimiento y el resultado de cualquier actividad creativa (García-Peñalvo et al., 2010). Esta ética y modos de hacer aplicados a la generación de conocimiento ya cuentan con experiencias de implementación en entornos académicos (García-Peñalvo, García de Figuerola y Merlo, 2010). Los principios que compartimos para el asesoramiento son especialmente los referidos a contenidos abiertos, ciencia e innovación abierta y conocimiento libre. En este sentido se defiende que un asesoramiento para la justicia social debe garantizar que ningún participante pueda bloquear la difusión del conocimiento generado en el proceso. Es más, se aboga por un compromiso activo con facilitar el acceso al conocimiento generado y con difundirlo prioritariamente en el idioma, la lengua y las comunidades de los participantes. Bajo estos planteamientos sería útil promover el uso de licencias libres, por ejemplo las ya difundidas Creative Commons u otras para los productos creativos. Estas licencias establecen un marco legal que protege el reconocimiento de la autoría al mismo tiempo que se eliminan las barreras privativas que impiden la fluidez o la apropiación por parte de grupos particulares del conocimiento generado.

4. Conclusiones

El asesoramiento para la justicia social (AJS) recoge una serie de cuestionamientos y prácticas de los asesoramientos críticos. Sobre alguna de sus propuestas y reflexiones se construyen una propuesta teórica de marco ideológico, entorno de colaboración y relación entre participantes del asesoramiento, ver Figura 1. Sus postulados emergen de un proceso de repensar el asesoramiento para el empoderamiento, la independencia institucional y la ruptura de dependencias. Se aboga por basar la relación entre los participantes en el reconocimiento recíproco y en la igualdad de estatus. En la Figura 1 representamos en óvalos concéntricos interconectados e interdependientes los principales elementos conceptuales de esta propuesta de asesoramiento. La etiqueta de cada óvalo se pone en color naranja y los elementos conceptuales más relevantes en texto de color negro. El óvalo exterior, que representa la visión ética de justicia social “lo envuelve todo” hacia dentro, es decir, determina y da sustento al entorno de colaboración y la relación co-construida por las/los participantes del asesoramiento.

Desde este planteamiento de AJS se cree necesario hacer explícito un *marco de justicia social* que actúe como herramienta para evaluar la organización y las relaciones entre los miembros. Como se explicó en el apartado 3.2., al mismo tiempo este marco actúa como *meta utópica* para ser alcanzada. Este marco de justicia social actúa como visión que da sentido a la relación entre los participantes y sustenta ética e ideológicamente el proceso de mejora.

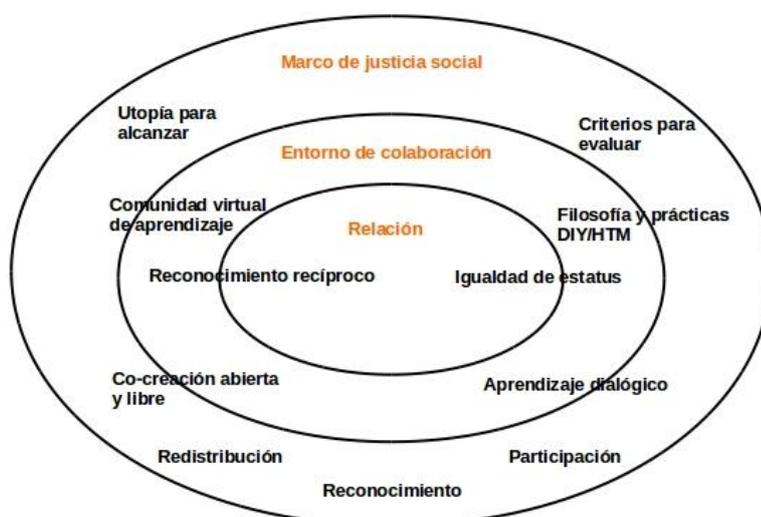


Figura 1. Esquema visual de los fundamentos teóricos del asesoramiento para la justicia social.
Fuente: Stuardo-Concha, (2017) Asesoramiento a centros educativos para la justicia social. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Desde esta perspectiva del asesoramiento, *la relación* entre quienes acuerdan voluntariamente llevar adelante un proceso dialógico ha de estar regulada por principios de igualdad de estatus y reconocimiento mutuo entre los profesionales y otros actores interesados en iniciar mejoras desde esta perspectiva.

El entorno de colaboración que utilizan las/los participantes se basa en un concepto de aprendizaje dialógico que reconoce el valor de enriquecimiento de la pluriversalidad. Desde este marco se aboga por una concepción del proceso como co-creación libre y abierta del conocimiento y las ideas de cambio. Esta propuesta puede interpretarse como una reacción ante las prácticas asesoras colonizadoras, desempoderadoras e intervencionistas que construyen una relación desde la subordinación por estatus y utilizan la figura del experto para justificar una marginación en la deliberación y la toma de decisiones de los actores afectados.

Esta visión del asesoramiento para la justicia social aboga por recoger y experimentar con ideas y prácticas desarrolladas en entornos informales por activistas DIY y desde la ética hacker de perspectivas de conocimiento libre y abierto. Estas filosofías invitan a los participantes a hacerse cargo de su propio aprendizaje, a producir y compartir el conocimiento y soluciones creadas en forma inclusiva. Se propone enmarcar este proceso creativo con garantías para una libre fluidez del conocimiento basada en un principio de propiedad colectiva del conocimiento que garantice su acceso, difusión y libertad de uso para todos.

Se propone superar la noción de asesoramiento indirecto focalizado solo en los profesionales hacia un modelo multiactor tenga las puertas abiertas a la participación de los protagonistas de la educación en forma transversal, priorizando a quienes no tienen voz: profesorado, directivos, estudiantes, padres y madres, asistentes de la educación.

¿Cómo apoyar a los actores del centro educativo? Se considera que situar esta práctica contra hegemónica en el espacio virtual es viable. Plantear este espacio como una Comunidad Virtual de Aprendizaje tiene el potencial de ser un lugar seguro y amigable para el encuentro. Emplear los servicios de red social en un marco de Comunidad Virtual de Aprendizaje plantea una serie de ventajas, entre ellas que los actores vinculados a los centros educativos ya están allí interactuando.

Por último, mencionar que esta propuesta teórica guía la fase piloto de una comunidad virtual de aprendizaje, activismo e investigación en torno a una visión de justicia social. Al mismo tiempo que se crea esta comunidad con las ideas planteadas en este texto, se documenta y se investiga el proceso de desarrollo. Pronto será posible contar con algunas evidencias que permitan evaluar los resultados de esta propuesta teórica de asesoramiento, reorientar estos planteamientos teóricos y valorar las potencialidades y limitaciones que esta propuesta puede tener en la trayectoria de aprendizaje de los actores, en la organización del centro educativo, en las relaciones entre los miembros, en las prácticas educativas, y por supuesto, en la construcción una sociedad más justa.

Agradecimientos y financiación del artículo:

Investigación financiada por el programa de becas Doctorado en el Extranjero, Conicyt Chile, Agradecimientos al Grupo de Investigación Cambio Educativo para La Justicia Social y al Grupo de Investigación Esbrina,

Referencias bibliográficas

- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Centro de Estudios Públicos*, 82, 35-82.
- Aibar, E. (2013). De la ciencia abierta a la investigación abierta: los vínculos entre la producción colaborativa y la cultura científica en la era de Internet. En Marta I. González García y José A. López Cerezo (eds.), *Fronteras de la ciencia: Hibridaciones*. (pp. 19-31). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Allan, B. y Lewis, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841-852.
- Aubert, A., Garcia, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Barreal San Martín, J. M. (2008). Escuela, asesoramiento y cambio social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-19.
- Breton, M. (1994). On the Meaning of Empowerment and Empowerment-Oriented Social Work Practice. *Social Work with Groups*, 17(3), 23-37.
- Campos-Martinez, J. y Morales, P. G. (2016). Los efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile y la respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374. DOI: 10.1590/CC0101-32622016171351
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Chávez, R. C. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.
- Coleman, E. G. y Hill, B. (2005). The social production of ethics in Debian and free software communities: anthropological lessons for vocational ethics. En S. Koch (Ed.), *Free/open Source Software Development*. Londres: Idea Group Inc.. DOI: 10.4018/978-1-59140-369-2.ch013
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. y Yee Ng, K. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425.

- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Dillenbourg, P., Schneider, D. y Synteta, P. (2002). Virtual Learning Environments Presentado en A. Dimitracopoulou, *3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"* (pp.3-18). Rhodes: Kastaniotis Editions.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7, 1-2.
- Domingo, J. y Hernández, V. M. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).
- Escudero, J. M. (1992). Modelos generales de asesoramiento. En J. M. Escudero y J. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. (pp. 54-96). Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Falabella, A. (en prensa). La Seducción por la Hipervigilancia: Simce, Rendición de Cuentas y Sistema de Aseguramiento de la Calidad (1979 a 2011). En C. Ruiz, F. Herrera, y L. Reyes., *La privatización de lo público en la educación escolar. El caso de Chile en perspectiva comparada*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. Discussion paper. No. FS I 98-108. Recuperado a partir de <http://www.econstor.eu/handle/10419/44061>
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Londres: McMillan.
- García Gómez, R. (2007). *La mejora de la escuelas. Comunidades profesionales sustentadas en el consenso y en la práctica de una educación justa*. Documento de trabajo. Comunidad de Madrid.

- García-Peñalvo, F. J., García de Figuerola, C. y Merlo, J. A. (2010). Open knowledge: challenges and facts. *Online Information Review*, 34(4), 520-539.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F. y Mullins, J. L. (2011). Teaching Empathy: A Framework Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. En P. Freire, *The Politics of Education* (pp. XI-XXV). Londres: Macmillan.
- Habermas, J. (2015). Knowledge and human interests: A general perspective. En G. Gutting, *Continental Philosophy of Science*, (pp. 310-321). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hemphill, D. y Leskowitz, S. (2013). DIY Activists Communities of Practice, Cultural Dialogism, and Radical Knowledge Sharing. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 57-77.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Kraft, M. (2007). Toward a school-wide model of teaching for social justice: An examination of the best practices of two small public schools. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 77-86.
- Kumagai, A. K. y Lypson, M. L. (2009). Beyond Cultural Competence: Critical Consciousness, Social Justice, and Multicultural Education. *Academic Medicine*, 84(6), 782-787.
- Kuznetsov, S. y Paulos, E. (2010). Rise of the expert amateur: DIY projects, communities, and cultures. En NordiCHI 2010, *6th Nordic conference on human-computer interaction: Extending boundaries* (pp. 295-304). Reykjavik: Association for Computing Machinery DOI:10.1145/1868914.1868950
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). DIY media: a contextual background some contemporary themes. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies* (pp. 1-26). Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Lingard, B. y Keddle, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447.
- Llorens Cerdà, F. y Capdeferro Planas, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 31-45.

- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. En A. Darder, M. Baltodano y R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 69-96). Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Meckes, L., Taut, S. y Espinoza, A. M. (2016). Lectura en primer ciclo básico: ¿Cómo influye el SIMCE en las estrategias de las escuelas? *Midevidencias*, 10, 1-5.
- MINEDUC. (2015). *Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*.
- MINEDUC. (2016). *DFL-2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley no 1, de 2005*.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J. M. y Portela Pruaño, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-26.
- Parcerisa, L., y Falabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). DOI: 10.14507/epaa.25.3177
- Pino, M., Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, 36(100), 337-354.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. y Vitón, M. J. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028

- Rodríguez Romero, M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-76.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-15.
- Ruminot-Vergara, C. (2017). Los Efectos Adversos de una Evaluación Nacional sobre las Prácticas de Enseñanza de las Matemáticas: El Caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 69-87. DOI: 10.15366/riee2017.10.1.004
- Sánchez Valero, J. y Miño Puigcercós, R. (2015). La filosofía DIY en acción. Desarrollo de la competencia digital mediante la colaboración y la reflexión. Presentado en *XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Badajós.
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F. y Fendler, R. (2015). Envisioning DIY learning in primary and secondary schools. *Seminar. Net: Media, Technology & Life-Long Learning*, 11(1), 1-12.
- Stuardo-Concha, M. (2017) Asesoramiento a centros educativos para la justicia social. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Susinos Rada, T. y Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua, *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 209-232). Santiago: OREALC-UNESCO/UC.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-19.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zancajo, A., Bonal, X. y Verger, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: Efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 17, 11-30.

Cómo citar este artículo

- Stuardo-Concha, M. (2019). Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 183-207. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9150