

Assessorament: indagació i ètica

Enric Bolea López

Coordinador del CRETDIC Baix Llobregat

Esther Cárcel Ferrer

Directora de l'EAP de Sant Feliu de Llobregat

Rebut: 16.12.2025 Acceptat: 24.12.2025

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504993>

Resum

Assessorament: indagació i ètica

Aquest article proposa entendre l'assessorament com una pràctica d'indagació sostinguda per una posició ètica. En primer lloc, situem que assessorar implica indagar en escenaris complexos, ja que la pràctica assessora sempre es desplega en contextos canviants, incerts i plens de condicionants. En aquest marc es presenten les tensions que sorgeixen de la pròpia pràctica marcada per la singularitat dels subjectes, de les institucions i de les situacions en què s'intervé. En segon lloc, es proposa una mirada que qüestiona la idea d'un assessorament neutral i apolític. Es defensa que tota intervenció té implicacions ètiques, socials i professionals. Per això cal assumir una posició crítica: assessorar implica prendre partit, posicionar-se i intervenir sobre allò que es considera rellevant i transformable en el context. Finalment, es destaca la tensió entre la deontologia i la raó ètica: mentre la normativa ofereix referents, les situacions reals —sobretot en contextos de complexitat— requereixen respostes que sovint van més enllà del que les normes i els sabers preveuen. Per això es defensa una ètica situada, que assumeix que no hi ha criteris generals aplicables a tots els casos. Aquesta perspectiva situacional exigeix captar allò rellevant, elaborar-ho amb criteri i decidir amb responsabilitat en cada situació d'assessorament.

Paraules clau: Indagació, ètica, assessorament, col·laboració, avaluació, complexitat, allò comú, context socioeducatiu, vulnerabilitat, assessorament situat.

Abstract

Counselling: Inquiry and Ethics

This article proposes understanding educational counselling as a practice of inquiry sustained by an ethical stance. First, it argues that counselling entails inquiring within complex scenarios, since advisory practice is always carried out in changing, uncertain contexts shaped by multiple constraints. Within this framework, the tensions that arise from practice itself are examined, tensions that are rooted in the singularity of subjects, institutions, and the situations in which intervention takes place. Second, the article advances a perspective that challenges the idea of neutral and apolitical counselling. It maintains that every intervention has ethical, social, and professional implications. For this reason, adopting a critical stance is essential: to counsel is to take a position, to situate oneself, and to intervene in what is considered relevant and open to transformation within a given context. Finally, the article highlights the tension between deontological frameworks and ethical reasoning. While regulations and professional codes provide reference points, real situations—especially in contexts of complexity—often demand responses that go beyond what norms and established forms of knowledge can anticipate. Therefore, the article argues for a situated ethics that assumes there are no general criteria applicable to all cases. This situational perspective requires the ability to grasp what is relevant, to elaborate it with discernment, and to make responsible decisions in each counselling situation.

Keywords: Inquiry, ethics, counselling, collaboration, assessment, complexity, the commons, socio-educational context, vulnerability, situated counselling.

Assessorar implica indagar en escenaris complexos

L'assessorament es desenvolupa en escenaris complexos. La pràctica assessora no es pot concebre al marge dels discursos, estructures i institucions que configuren la realitat educativa contemporània. Es desplega en un escenari globalitzat i en contínua transformació, caracteritzat per la fragilitat dels vincles socials.

La intervenció assessora contemporània requereix situar-se en un paradigma que reconegui la complexitat[1] com a condició constitutiva dels fenòmens educatius. Aquests fenòmens es tradueixen en un buidament progressiu de les referències col·lectives que històricament dotaven d'estabilitat i orientació les pràctiques educatives. Certament, aquesta crisi institucional coincideix amb la fragmentació dels equips, la manca de coherència pedagògica i l'absència d'espais de trobada que dificulten la creació d'un projecte educatiu compartit. La indagació constitueix una manera d'interpretar l'assessorament col·laboratiu en el marc d'aquesta complexitat.

En aquesta perspectiva, indagar implica, en primer lloc, obrir interrogants sobre l'experiència, les situacions i les pràctiques educatives. Es tracta d'obrir interrogants sobre allò que està succeint i que ens està succeint per tal de saber com poder actuar plegats i orientats. Les accions assessores que se'n deriven prenen un sentit o un altre d'acord amb les preguntes que ens fem.

En l'enfocament que proposem assessorar en escenaris complexos ens emplaça a un intercanvi de perspectives i coneixements entre els agents educatius. La complexitat només es pot afrontar de manera col·lectiva i a partir dels interrogants que ens planteja la pròpia realitat educativa. Es parteix d'una pregunta que ha de produir un coneixement compartit sobre les situacions que susciten els escenaris de col·laboració. Un interrogant que s'ha de construir de manera mancomunada[2].

Com veiem, la indagació situa la col·laboració en el registre de la relació dels professionals amb el saber[3]. En el procés d'assessorament, tant el coneixement de l'assessor com el dels participants es posen en circulació, però aquest coneixement previ no es posa en el lloc de la resposta. Durant aquest procés, es produeixen alternances: de vegades, és l'assessor qui aporta un saber i en altres moments són els participants els que ho fan. Cadascú aporta la seva interpretació. En aquesta dialèctica, l'assessor no esdevé el subjecte que sap, situat en el lloc de l'agent d'un saber (expert jeràrquic) constituït prèviament, que podria bloquejar l'elaboració col·lectiva de coneixement. Precisament, del que es tracta és de generar condicions de manera que cada participant s'autoritzi a expressar la seva singularitat en el procés d'assessorament.

Quan s'indaga -especialment en entorns complexos- el valor no és posar sobre la taula el que sap l'assessor per a concloure (la resposta), sinó poder fer explícit el que no sabem per a obrir (la pregunta) a un procés d'elaboració compartida. En altres termes, posar sobre la taula de treball la renúncia de cadascun dels actors del procés de col·laboració a posseir el saber que ha d'orientar els altres.

Indagar: relació i contingència

Considerem important emfatitzar que la indagació és estructuralment relacional. Es desplega mitjançant un intercanvi sostingut amb l'altre en la relació de col·laboració. Tota situació d'assessorament emergeix i es desenvolupa en un entramat de relacions, històries, expectatives, fragilitats que configuren un espai narratiu que vertebrava acords i tensions sobre els continguts que són objecte de col·laboració. En l'intercanvi es tracta d'indagar amb tacte. És en el marc d'aquesta relació (de col·laboració) que l'assessor/a contribueix a generar un espai que acull i sosté l'experiència relacional de la col·laboració: un espai continent.

Per aquest motiu, en les relacions de col·laboració no es posen només en joc els coneixements, competències, habilitats relacionals i els recursos discursius dels participants. Les emocions, afectes i sentiments també formen part d'aquesta relació de col·laboració. Per això un espai continent ha de ser capaç d'allotjar aquests sentiments i fer-los pensables per poder-los elaborar a través del treball sobre el contingut de la col·laboració. És un espai intersubjectiu en el que l'assessor contribueix - conjuntament amb

els participants en el procés- a generar i sostenir la col·laboració a partir de la seva pròpia implicació afectiva.

És important entendre que tota relació de col·laboració es construeix *en una situació específica i viva*, marcada per condicions institucionals, històriques, culturals, emocionals i relacionals que no poden generalitzar-se ni preveure-les des de criteris només normatius o tècnics.

Cal parar atenció a aquest punt ja que la col·laboració freqüentment es desplega en situacions que es caracteritzen per l'experiència de la contingència: allò que pot no ser o no succeir, o variar segons el temps, el context i les relacions. Allò que s'espera com a necessari per avançar en el procés però emergeix quelcom que ens convoca a respondre a les característiques d'una situació que no havíem previst.

Sovint ens trobem que quelcom fa obstacle a la producció d'una resposta que afavoreixi la millora de les pràctiques educatives. Més aviat és sempre una resposta transitòria. Sempre hi ha quelcom que no encaixa. En aquest sentit, la contingència és una dimensió fonamental en la indagació: no existeix un procés d'assessorament col·laboratiu el resultat del qual estigui assegurat per antelació. Per això, en ocasions se'ns fa difícil assessorar sense posseir respostes prèvies als interrogants que determinades situacions susciten. És el saber que s'extreu d'una situació on quelcom no encaixa el que ens fa avançar. I ho podem fer si suportem la tensió i l'angoixa que pot produir que quelcom no encaixi.

La indagació és, abans que tot, una posició ètica de l'assessor que impregna tots els seus actes professional. És una posició de col·laboració, que requereix un judici crític i constant sobre l'acció assessora. Aquesta posició ètica ofereix un marc d'orientació davant del repte al qual ens confronta tot allò que en la pràctica ens sorprèn, quan quelcom no previst irromp, quan quelcom no "encaixa" amb el que es coneix i/o s'espera, quan no es troben els referents als quals atènyer-se per respondre. El que podria semblar un obstacle es transforma, des de la indagació, en una oportunitat per configurar un assessorament situat, capaç de donar resposta en context.

Tensions en la pràctica assessora

En la pràctica assessora s'aspira a transformar experiències de vida i formes de veure la vida molt diverses que poden entrar en tensió amb les actuacions de l'assessor. En el camp de l'assessorament aquestes actuacions amb persones i entre persones es desenvolupen principalment en dos àmbits: d'una banda, en la valoració i orientació de l'alumnat; de l'altra, en el suport als centres educatius per a la millora de les pràctiques pedagògiques i institucionals. En particular, intervencions vinculades a les dificultats d'aprenentatge i de convivència que poden presentar alguns alumnes i/o grups, com a les necessitats que expressen els diferents estaments de la institució educativa —professorat, equips docents, famílies, equips directius, departaments o comissions d'atenció a la diversitat—, ja sigui en forma de demandes de formació, processos de reflexió o iniciatives de millora.

En qualsevol cas, sigui quina sigui la intervenció, la pràctica de l'assessorament integra una gran varietat de funcions que generen múltiples relacions dins dels centres, configurant una complexa xarxa d'interaccions entre persones amb rols, expectatives i interessos diversos. Aquesta diversitat pot donar lloc a tensions en el desenvolupament de les tasques de col·laboració que afecten tant els participants com al mateix assessor. Les persones amb les que es col·labora poden interpel·lar a l'assessor per la interpretació que fan dels efectes que produeixen sobre les seves vides les actuacions psicopedagògiques que ha realitzat i/o realitza[4].

Es pot inferir, doncs, que les dimensions implicades en el treball dels assessors es troben sovint travessades per tensions i conflictes derivats d'aquest entramat relacional. Els xocs entre els interessos i necessitats són diversos, sobretot perquè no sempre estan compartides i clares les intencions de les persones que formulen la demanda d'intervenció, ni les intencions i efectes de les respostes que donen els assessors a aquestes demandes.

Bonals i De Diego (1996:503-504) assenyalen que en aquesta xarxa d'interaccions hi intervenen diversos elements fonamentals: (i) l'encàrrec que rep l'assessor, (ii) la varietat d'agents —persones, grups i estaments— que s'hi adrecen, i (iii) els receptors finals de la intervenció, sovint tercers implicats. A aquests factors,

nosaltres considerem que cal afegir-hi (iv) el tipus de demanda formulada, (v) la disponibilitat dels recursos necessaris per donar-hi resposta, així com (vi) les polítiques educatives i socials que emmarquen i regulen, normativament, tant les demandes com les respostes.

Aquests elements poden entrar en conflicte i constituir fonts de dilemes i tensions de naturalesa ètica que els assessors han d'afrontar en la seva praxis professional. Això és així perquè la col·laboració és un procés en què de manera constant es negocien les interpretacions entre els diferents agents. Comunicar és consentir la trobada amb l'altre: amb la seva alteritat o diferència, amb la seva perspectiva.

Tanmateix, l'acord no sempre és immediat ni garantit. La comunicació es veu sovint marcada pel malentès i pel conflicte, més que per l'harmonia o la comunió interpretativa. Per això és fonamental assumir que les tensions formen part inherent de l'assessorament i no han de ser percebudes com a obstacles a ocultar o rebutjar, sinó com a oportunitats.

Contra la idea d'un assessorament neutral i apolític

Els conflictes i dilemes que experimenten els assessors en la seva pràctica no poden ser entesos sense considerar el context ideològic, social i polític d'època que condiciona tant les tensions com la mateixa psicopedagogia. Les funcions, tasques i comportaments dels professionals no es donen independentment del discurs ideològic i de les normes socials que regulen les relacions socials i professionals.

Reduir les fonts de les tensions que ocasionen dilemes ètics en la pràctica psicopedagògica als conflictes d'interessos entre diverses funcions professionals o bé als problemes de comunicació i/o criteri entre professionals i persones ateses sense considerar el marc social que defineix i regula els comportaments de tots els agents implicats, és una visió restringida i, ideològicament interessada, d'interpretar les problemàtiques que emergeixen en la intervenció.

En totes i cadascuna de les situacions en les que s'intervé no ens trobem ni una psicopedagoga, ni un psicopedagog preexistent a qualsevol dinàmica històrica i social. La intervenció assessora ni és ahistòrica, ni és asocial, ni és apolítica. Només una mirada ingènua podria sostenir que les actuacions professionals són neutres, desproveïdes de valors o alienes al poder.

Quan es posa l'èmfasi exclusivament en la funció d'ajuda per promoure el desenvolupament i l'aprenentatge, s'obvia que la intervenció assessora participa en la producció política dels subjectes als quals pretén donar suport. Per això, no es pot reduir la seva concepció de la intervenció a la millora de capacitats individuals sense tenir en compte els components socials i polítics associats a l'aprenentatge i les seves dificultats. S'ha de deixar de banda l'escut de la neutralitat tècnica: assessorar és un procés carregat de valors que exigeix reflexió crítica sobre què fem i per què ho fem.

La psicopedagogia forma part del complex psi[5], un conjunt de disciplines que han estat alhora instruments de producció de subjectivitat i dispositius de govern. Aquest complex descriu una xarxa de teories i tecnologies que conceben l'individu com un interior susceptible d'observació, classificació i coneixement, amb la finalitat de fer possible el seu govern. Com assenyala Rose (1996), les disciplines psi proporcionen coneixements, metodologies i tècniques que permeten regular les conductes en contextos específics i confereixen als professionals una autoritat fonamentada en el coneixement de la naturalesa interior de tots aquells que estan subjectes a l'autoritat del professional expert.

La biopolítica —i en l'actualitat, la psicopolítica— ens recorda que no hi ha una psicopedagogia exterior al poder. La intervenció no és neutra ni asèptica; s'inscriuen dispositius socials que regulen les conductes, organitzen les institucions i produeixen formes de subjectivitat. La funció d'expertesa[6] atribuïda a l'assessor pot tant sostenir aquestes formes de govern com resistir-les. Compartim amb Naredo (1997:12) que sense sotmetre la ideologia a una reflexió crítica sempre romandrem els seus presoners.

Sovint trobem un rebuig de lo polític que no permet afrontar de forma crítica les condicions en què es desplega la professió i la vida de les persones amb les que interactuem. I no ens val dir que estem convertint l'assessorament en una qüestió política doncs l'assessorament ja es política per si mateix. Com ho és qualsevol

pràctica humana i social. Per això, cal resistir-se i posar al descobert que les ideologies que reivindiquen la neutralitat i l'objectivitat del coneixement psicològic i psicopedagògic, ja que aquestes neguen l'existència d'un discurs de dominació que legítima i sosté pràctiques socials i educatives injustes.

Assessorar des d'una posició crítica

Hi ha, però, una altra manera d'elidir la dimensió política i crítica de l'assessorament present en els diferents processos que caracteritzen la vida social i cultural d'avui dia: el «solucionisme». Marina Garcés (2017: 55-56) planteja que s'ha anat instal·lant en les nostres vides una «ideologia solucionista» fonamentada en l'aspiració i la ficció de construir un món sense problemes ni conflictes, i per tant, sense malestar ni angixa.

Però un món a-conflictiu és un món a-crític on no hi ha lloc per la capacitat de qüestionar o de produir un judici crític. L'espai del pensament reflexiu queda ocupat per l'adhesió a les opinions i propostes que altres ens ofereixen o bé a les decisions que altres —generalment experts— prenen sense ser qüestionades. Es produeix una espècie d'obediència voluntària[7] que s'arrela en una passivitat de la persona. Potser més que una passivitat. Garcés (2021) proposa l'expressió servitud voluntària per expressar una forma de submissió assumida com a normal, fonamentada en l'obligació d'adaptar-se constantment a les exigències del discurs dominant sense qüestionar-les. L'aspecte més determinant és que no es tracta d'una obediència imposada per la força, sinó d'una actitud assumida com a normal, basada en la idea que no hi ha alternatives possibles a l'ordre establert. En l'àmbit de l'assessorament es corre el risc de contribuir a aquesta servitud adaptativa.

Contra l'acceptació d'una vida adaptativa, a-problemàtica i irreflexiva es requereix la voluntat d'inventar respostes que permetin restituir el temps per pensar, elaborar i construir col·lectivament. Es podria parlar d'una resposta assessora crítica -d'indagació crítica, potser- més enllà d'un assessorament adaptatiu que dona per satisfactòria una mirada normativa i instrumentalista dels problemes i contextos de les persones[8].

Una posició crítica en l'assessorament ens permet una nova mirada sobre el propi cos disciplinari i social que la constitueix. Necessitem assessors que indaguin de forma crítica i reflexiva; que qüestionin les idees i pràctiques ortodoxes que sovint es proposen com dogmes i que al mateix temps es qüestionin a sí mateixos com agents inclosos dins d'un procés social que les impulsa. Necessitem adoptar una posició d'indagació crítica permanent -mai concloent i sempre oberta- sobre el sentit i propòsit de la funció assessora en relació amb el sentit i propòsit de l'Educació.

L'assessorament és, per tant, una pràctica ètica i política. No ens és possible concebre un assessor desvinculat del compromís amb el canvi social i que no es resisteixi a la funció de control que se li assigna. En aquest punt convé recordar la distinció que Giroux (2018:94) estableix entre pedagogia polititzant i pedagogia política i contextualitzar-la -no creiem que sigui un atreviment- a l'assessorament: mentre que un assessorament polititzant es focalitza en aconseguir que els estudiants, professors i famílies pensin com nosaltres una psicopedagogia política planteja als diferents agents educatius la importància de que reflexionin de forma crítica sobre la seva pròpia interpretació del saber, de les seves capacitats i la seva relació amb la responsabilitat social.

Una posició polititzant és una posició que moralitza doncs les idees i pràctiques que es proposen generalment acaben funcionant com un exemple per als altres respecte el que s'ha de considerar correcte. Per contra, en una posició política un informe, una avaluació, una proposta d'intervenció ha de ser objecte d'interrogació sobre els efectes subjectius que genera en les persones implicades. La paradoxa es produeix quan les persones implicades en el procés de col·laboració rebutgen les condicions de participació i interrogació i reclamen a l'assessor/a que adopti una posició de coneixement expert sobre la seva situació i experiència vital que es objecte d'intervenció.

La tasca assessora implica una dimensió política inevitable, perquè treballa amb subjectivitats, sistemes de poder i institucions. Els assessors no poden deslligar-se de les condicions d'incertesa i fragilitat produïdes per aquest context, ni tampoc dels dispositius que estructuren la seva pròpia pràctica[9]. És aquí on l'ètica esdevé brúixola: permet resistir l'assumpció acrítica d'un discurs dominant que naturalitza desigualtats,

patologitza diferències i imposa formes de control i rendiment. Aquest compromís ètic pren una rellevància particular en el marc de l'època neoliberal, que tendeix a individualitzar els sofriments i responsabilitzar les persones de les seves dificultats.

L'assessorament en temps de vulnerabilitat

Certament, els assessors són professionals que realitzen un conjunt d'actuacions per ajudar a que altres persones trobin les maneres de transformar certs aspectes de la seva experiència per millorar les seves vides (Dubet, 2006:17)[10]. Moltes d'aquestes vides estan travessades per la fragilitat i la vulnerabilitat.

L'ètica és també una manera de tractar l'experiència de vulnerabilitat que travessen moltes de les persones amb qui l'assessor treballa. Vides captivades pels efectes de les polítiques dominants. La perspectiva de l'ètica de la compassió[11] de Joan Carles Mèlich és especialment rellevant per pensar l'assessorament en contextos educatius i socials caracteritzats per l'augment de la precarietat i la vulnerabilitat.

Mèlich parteix de la idea que la ètica no pot fonamentar-se en principis universals ni en codis normatius tancats, sinó en la resposta sensible i responsable davant la vulnerabilitat de l'altre. La fi de tota ètica s'arrela en l'experiència humana concreta, marcada per la fragilitat, la dependència i la contingència. L'assessorament té lloc en un marc travessat per relacions de poder, normes institucionals i discursos socials que modelen la manera d'entendre les dificultats i el sofriment. Per això, adoptar una posició ètica implica reconèixer els efectes de les polítiques dominants que han imposat formes de gestió individual de la vida, han intensificat la fragilitat dels subjectes i han naturalitzat discursos que converteixen problemes col·lectius en responsabilitats personals.

Des d'aquesta mirada, l'assessorament ha de resistir-se a naturalitzar aquests relats i ha d'assumir que només es pot ser ètic si es vincula amb la compassió com a forma d'atenció i de responsabilitat. L'ètica ens convoca a preguntar-nos si realment l'assessorament pot esdevenir una pràctica que ajudi les persones a afrontar les seves dificultats i a sostenir les seves experiències de vulnerabilitat. Què vol dir avui "ajudar" en un temps —com recorda Marina Garcés (2012) en què l'existència es privatitza mitjançant procediments que estandarditzen les vides i les subjectivitats?

La fragmentació institucional i professional, les pràctiques burocratitzades, les mirades normatives i la psicologització individualitzadora del sofriment són dinàmiques que debiliten el comú i invisibilitzen la complexitat de les situacions. En aquest context, una posició ètica en l'assessorament reclama recuperar la dignitat i singularitat de cada persona i situar el patiment en el centre de l'acció educativa i assessora. Implica comprendre que la intervenció no és neutral ni asèptica: produeix subjectes, defineix identitats i contribueix a reforçar o a qüestionar desigualtats. Dora Laino (2012: 8) ho planteja clarament: *"Porque la psicopedagogía se vincula con la dignidad de los sujetos, es decir, con sus posibilidades de realización, de acción, de operación y de realización que pueden sostenerse y/o restablecerse por las intervenciones psicopedagógicas"*.

Assumir una posició ètica, doncs, exigeix dur a terme una crítica immanent de l'assessorament: problematitzar què vol dir assessorar, què vol dir avaluar i quin tipus de subjectes generem amb les nostres pràctiques. L'assessor ha de donar "compte crític de si mateix", revisar constantment els sabers que fonamenten la seva intervenció i reconèixer que la seva mirada tampoc no és exterior al sistema de normes i significats en el que treballa. És, sobretot, una interrogació contínua sobre el sentit de la funció assessora: significa revisar els propis marcs d'interpretació i els propis actes, reconèixer-ne els efectes i assumir la responsabilitat d'aquests efectes. En altres termes, suposa localitzar quelcom de la pròpia responsabilitat en el desplegament del procés de col·laboració.

Les aportacions de Mèlich a l'assessorament comporten situar la vulnerabilitat al centre de la intervenció, responen al sofriment de manera sensible i contextual, i resistint a les forces que estandarditzen, individualitzen i simplifiquen la vida de les persones. L'assessorament no és una aplicació de tècniques, sinó una pràctica responsable que es construeix en la relació amb l'altre, des del reconeixement de la seva fragilitat i de la pròpia.

La tensió entre la raó jurídica i la raó ètica

Sovint quan es parla d'ètica en el camp de l'assessorament es fa referència als principis i codis deontològics que regulen els comportaments dels professionals. En l'àmbit de l'Educació aquests comportaments es regulen a través de les lleis, decrets, resolucions i reglaments així com principis i orientacions que ajuden a interpretar aquestes normes i dotar-les de significació en la pràctica educativa. En aquest sentit, tant els diferents agents educatius com els escenaris en què es despleguen les pràctiques educatives són objecte de regulació. Es la dimensió que Skliar (2010) denomina "raó jurídica".

Però la normativa i el llenguatge jurídic entren en tensió permanent amb la raó ètica, fins al punt de poder imposar-se sobre el llenguatge educatiu que hauria de presidir les pràctiques educatives (Skliar i Pérez, 2014). Segons quins aspectes s'emfatitzen en la normativa i com es concretin les prescripcions que la interpreten, les pràctiques professionals poden quedar condicionades. El punt crític apareix quan les raons jurídiques se superposen a les raons ètiques.

Sens dubte, els avanços legislatius i el reconeixement de drets per a infants i joves, tant en l'àmbit educatiu com en el social, són indiscutibles. Per això, convé aclarir que la referència a la raó ètica (Skliar, 2010) no qüestiona els assoliments en matèria de dret i regulació, sinó que interroga el seu sobre excés. El discurs tècnic i jurídic, inevitablement, produeix sentits.

El desplegament normatiu en les pràctiques educatives transmet una manera de concebre i tractar la diferència. Per ser precisos, és el resultat d'una determinada comprensió de les relacions entre diferència, diferenciació i diferent. És força important distingir aquests tres conceptes: la «diferència com el resultat, que no la causa de la diferenciació, no és la font de cap problema» (Delgado, 1998). La diferenciació no estableix la diferència, sinó que determina allò diferent. Es tracta d'una derivació subtil de la diferència cap a allò diferent, en què no es considera que la diferència està entre els subjectes sinó a l'interior del subjecte. En aquest sentit, la diferenciació sempre implica una interpretació de la diferència, i tota interpretació es fa des d'un patró amb el qual es compara^[12].

El tractament de la diferència des d'un llenguatge jurídic i tècnic tendeix a instrumentalitzar la diversitat que pot arribar a convertir la diferència de les persones en temes de treball. Tematitzar la diversitat comporta conseqüències: l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques justifica la intervenció d'especialistes, però segons com s'orienti aquesta actuació, pot acabar assenyalant els alumnes com a diferents dels "normals". Allò que es planteja com una resposta a la singularitat pot esdevenir, a la pràctica, un mecanisme de diferenciació visible per a tota l'aula i és un signe per a tothom que a la classe hi ha algú diferent que representa la divisió entre els no diferents i ell mateix.

A més, tematitzar la diversitat desplaça el focus de la intervenció educativa del context a l'individu. Si bé des de l'Administració educativa i la normativa s'impulsa conceptualment la idea que cal desplaçar la mirada de l'individu al context, sovint les pràctiques centren l'atenció en l'individu o, dit d'una altra manera, del context al diferent. Es produeix, d'aquesta manera, un desplaçament de la diferència (com un valor) al diferent (com una categorització). Un desplaçament que va de la sensibilitat cap a l'altre a la tematització de l'altre, la qual cosa denota una perspectiva molt més tecnològica que no pas ètica.

Es genera un efecte molt rellevant: la tematització de la diferència produeix una major diversitat i nombre de diferents. Empeny a entendre que els subjectes diferents precisin respostes i recursos diferents. Implicacions: quantes més diversitats s'identifiquin més demandes d'atenció emergiran. Això pot conduir a grans paradoxes:

- Si s'estableixen molts tipus de diversitat respecte a les quals s'han d'oferir respostes diverses i diferents, novament tenim categories i classificacions.
- Aquest moviment pot portar a tractar cada cop més els alumnes normals com a diferents.
- Es promou una demanda que després no es pot satisfer.
- Allò que en principi es presenta com una actuació pensada per atendre la singularitat d'un alumne, es pot convertir a la pràctica en un mecanisme de diferenciació visible per a tota l'aula.

La normativa, sovint, regula i determina quin és el perfil o la tipologia de l'alumnat que ha de ser inclòs en les diferents mesures i suports. Aquest plantejament al seu torn implica que des dels centres s'identifiquin els alumnes que responen a aquesta tipificació per tal que puguin accedir als ajuts i les mesures a què tenen dret[13]. La qüestió essencial és interpretar la regulació des d'una posició ètica que permeti apropar la raó jurídica a la raó ètica, de manera que la raó ètica actuï com a brúixola en la interpretació de la norma.

La normativa tot i necessària per a regular els processos educatius no és suficient per a promoure l'aprenentatge i la inclusió. L'espai social, allò comú, tampoc es pot prescriure normativament. Els vincles, la confiança, la disponibilitat i la responsabilitat són aspectes clarament ètics que sustenten les relacions educatives que no es poden prescriure per tal que esdevinguin realitat en els centres educatius. Però, la normativa no tan sols no és suficient, sinó que en moltes ocasions pot contribuir a promoure l'efecte invers del que pretén aconseguir. La realitat s'encarrega de demostrar-nos-ho.

Quina ètica per l'assessorament?

Arribem a un tram de l'article en el que tractarem de manera més específica sobre la funció que la dimensió ètica posseeix en la pràctica assessora. De fet, no ho hem deixat de fer-ho al llarg de tot l'escrit

L'ètica constitueix un camp d'enorme complexitat, on coexisteixen múltiples enfocaments, controvèrsies i discrepàncies. Hi ha diverses maneres d'entendre-la i conceptualitzar-la: ètica de la complexitat, ètica de màxims i de mínims, ètiques deliberatives, principalistes, conseqüencialistes, de l'hospitalitat, entre d'altres. No pretenem oferir una anàlisi exhaustiva d'aquestes perspectives en relació amb l'assessorament, ja que això superaria els objectius del nostre treball i, sobretot, les nostres competències i sabers. El que proposem és, més aviat, una reflexió que ajudi a pensar les relacions entre ètica i assessorament.

Vivim en un món marcat per la pluralitat de morals, i és precisament aquesta proliferació la que fa possible plantejar l'ètica: no existeix una moral universal ni definitiva capaç d'integrar la multiplicitat de morals que conviuen en una societat plural. En aquest context, cal interrogar-se sobre si la proliferació de codis ètics i reglaments (Canimas, 2017:16) no està convertint l'ètica en mera prescripció. Si l'ètica es converteix en prescripció, no es ètica

Mentre la moral tendeix a la generalitat, l'ètica és sempre singular, vinculada a l'acte d'escollir i a la responsabilitat d'una decisió en la situació. La responsabilitat emergeix, així, com a eix central i significatiu: allò que és ètic s'arrela en la capacitat de les persones de respondre pels seus actes davant les situacions que les interpel·len. Per això diem que l'ètica va més enllà de la moral: la moral indica què hem de fer; l'ètica ens demana com respondre i què fer en la concreció de cada situació.

Coincidim amb Canimas en destacar que el reconeixement, l'acollida, l'hospitalitat i la compassió constitueixen ètiques especialment significatives en els àmbits de l'educació, la salut i l'acció social. Són pràctiques atentes a l'alteritat i a les experiències de persones en situació de vulnerabilitat (Canimas, 2017:65-66), totes elles vertebrades per la responsabilitat envers l'altre. En aquest sentit, no fonamentem la nostra reflexió en plantejaments essencialistes o absoluts. Ens situem en el paradigma de les ètiques de l'hospitalitat, la compassió, la cura, la situació[14].

No es tracta d'una posició essencialista en l'assessorament, ni d'un marc fix o immutable. Entenem que una ètica de l'assessorament és responsiva: una ètica de la resposta en situació. L'ètica s'activa quan una situació ens interpel·la i ens obliga a decidir, a assumir la responsabilitat de la nostra resposta i a sostenir-la.

Les dimensions de l'ètica en el procés d'assessorament

La posició ètica de l'assessor es configura a partir de dues dimensions que, tot i presentar-se de manera separada, conformen un camp de tensió inevitable: d'una banda, la dimensió dels marcs de referència que expressen l'estat del coneixement de l'època; de l'altra, la dimensió de la singularitat de cada situació concreta.

Una situació singular es una configuració específica de relacions, significats i condicions personals i institucionals que dona forma a una demanda, qüestió o necessitat. Aquesta configuració condiciona la resposta en el marc de la col·laboració. Quan s'encaren aquestes situacions de col·laboració pot ser que els coneixements disponibles siguin limitats per afrontar-ne la complexitat de les situacions reals. Els marcs conceptuals i els codis deontològics ofereixen orientacions prèvies, però no respostes immediates ni aplicacions automàtiques: requereixen interpretació. Cal llegir què està passant, identificar els factors implicats i construir orientacions fonamentades en aquesta reflexió constitutiva de la primera dimensió de l'ètica.

La segona dimensió de l'ètica s'activa en el moment en què el professional es troba en la situació concreta[15]. És aleshores quan es procura articular els marcs conceptuals amb la singularitat de la situació. Si no es pot articular el saber preexistent a la situació és justament en aquest punt on emergeix la segona dimensió de l'ètica[16]. La responsabilitat ètica apareix, doncs, en l'espai obre la tensió que s'estableix entre les dues dimensions.

Aquesta tensió només es pot abordar adequadament si s'assumeix que l'ètica és una dialèctica. Una trobada entre dimensions. Aquesta tensió no és un problema: és l'espai mateix de la creació professional. La pràctica ètica és "moviment" entre dimensions, una indagació inacabada que no busca respostes unívokes sinó la possibilitat de donar lloc a allò més singular de la situació[17].

Quan una dimensió s'imposa sobre l'altre, l'ètica es disloca. Instal·lar-se exclusivament en un dels pols, eliminant la tensió necessària, trenca la possibilitat de pensar la situació. Evitar aquests extrems implica sostenir aquesta dialèctica i reconèixer que l'ètica es troba en la capacitat d'articular ambdues dimensions.

Un assessorament situat

L'espai que habita l'assessorament és concreta en trobades i sessions que es poden conceptualitzar com situacions que es van trenant en l'esdevenir del procés de col·laboració en els centres. Situacions que podem esperar i fins hi tot preveure però també situacions contingents: inherents a tota pràctica de col·laboració[18].

Cada vegada que un assessor entra en el centre educatiu al llarg del procés de col·laboració es troba, inevitablement, amb una situació i/o amb una cadena de situacions que presenten una configuració concreta de relacions, expectatives, experiències i/o tensions que precedeixen la seva arribada. L'assessorament comença en el moment mateix en què es fa present en un context carregat de significats previs. És en aquesta situació on es produeix la intervenció: és el teixit d'on emergeixen els malestars, les expectatives, els acords i desacords i les lectures prèvies del que el centre considera necessari abordar.

Un assessorament situat parteix de la idea que tota intervenció professional només es pot entendre des del lloc concret on s'encarna: una situació formada per persones reals, històries prèvies, sentiments singulars, tensions institucionals.

L'assessorament situat interroga els marcs teòrics i els protocols a partir del que emergeix en la institució: els malestars del professorat, els encerts i millores, les expectatives divergents, les tensions pedagògiques, les vulnerabilitats dels equips i les formes de significar la demanda. No existeix una pràctica assessora "general": existeixen pràctiques inscrites en un context i transformades en i per aquest context. Una pràctica on el saber psicopedagògic s'articula en la singularitat de la situació institucional que es configura en cada sessió o moment de col·laboració[19]. És en aquest context on emergeix la possibilitat d'elaborar un coneixement situat: la situació mateixa genera coneixement.

Ètica i artesania

Potser sorprèn a alguns vincular l'ètica amb l'artesania. Ho fem perquè l'artesania remet tant al saber pràctic que orienta l'acció com al saber que es requereix per elaborar una producció. Pensem que es requereix ofici per articular en situació les dues dimensions de l'ètica en el procés de col·laboració.

Definir l'ofici de l'assessor és explicar com fa la seva feina, en la qual sempre es posen a prova els seus principis i les seves eines: és un professional amb ofici quan es forma i es prepara per fonamentar una manera d'actuar amb i sobre els altres en un marc institucional. Entenem l'ofici com una experiència de treball amb i per els altres. En aquest punt, l'ofici —els oficis de l'àmbit social, acceptant l'afortunada expressió de François Dubet (2006: 444) — és concebut com «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer».

De fet, aquesta idea es conjuga de manera directa amb el concepte ampliat d'artesanía que proposa Sennett (2009; 2010). En efecte, aquest terme va més enllà del treball manual i especialitzat que, suggereix la paraula artesà, i es pot aplicar a una àmplia gamma d'activitats humanes. Subratlla el compromís de qualsevol professional amb la seva feina. Per aquesta raó el concepte d'artesanía és més que una metàfora.

Entendre l'assessorament com una artesanía ens remet a la idea d'allò "fet a mà", que és singular, com el cas per cas, com cadascuna de les situacions educatives que volem millorar i que, igual que un objecte, un producte o una obra d'artesanía, necessita una dedicació, un saber fer i, sobretot, un temps. Assessorar de manera situada implica un saber fer en el procés: l'elaboració paulatina d'una resposta a mesura que es va col·laborant. Potser es pot fer si estem situats.

Collaborar de forma situada

Cada context educatiu, cada relació i cada problema emergent participa en la configuració del coneixement que es produeix, fent que aquest sigui sempre situat, provisional i obert a revisió. Així, el procés d'assessorament esdevé un espai on el coneixement s'elabora en moviment, en estreta relació amb la singularitat de les situacions. Com fer-ho?

Aquesta col·laboració en situació pot entendre's com un procediment[20] estructurat en **tres temps** lògics que permeten situar el professional en una posició d'escolta i atenció per poder intervenir de forma situada. S'ha d'entendre com una manera d'ordenar el pensament i la presa de decisions en situació. Aquesta lògica en tres temps permet una manera d'orientar el treball de col·laboració que conjuga les dues dimensions implicades en un assessorament situat.

Descriure

Temps en el que es descriu la situació tal com es presenta: les condicions d'aparició de la situació. És un temps essencial per no precipitar-se i per permetre que la situació ens "parli". És el moment de recollir allò que es presenta, el que es porta a la vista i allò que els actors implicats enuncien com a problema, repte i/o interès. És una manera de fixar la situació a través de la descripció. Aquí s'inclouen els antecedents, les dades disponibles, els documents institucionals, els protocols aplicables i les versions dels diferents agents educatius. En aquest primer moviment, el professional és capaç de posar en suspensió el que coneix i sap. S'escolta, s'organitza la informació i es registra el que emergeix: es reconstrueix l'escenari de la situació. Aquest moment permet aproximar-se a la complexitat de la situació sense reduir-la prematurament a categories prèvies.

Elaborar

Tot allò que s'observa i s'exposa no s'interpreta per si mateix ni ofereix una significació immediata. El temps d'elaborar designa l'espai d'interpretació, de lectura i d'anàlisi: els fets deixen de ser dades, informacions i coneixements i passen a ser elements a interpretar. Si abans s'exposava ara es pensa i elabora. A partir d'allò que s'exposa es comença a analitzar, relacionar i pensar la situació. Aquest és el moment en què intervenen els marcs teòrics, les categories interpretatives. Es quan es recorre a l'univers de coneixements al nostre abast per donar sentit al que s'ha descrit, reconèixer paradoxes, elaborar hipòtesis i situar la complexitat institucional, relacional i singular de la situació. Es confronta la situació amb aquest coneixement perquè la situació interroga als principis i coneixements que ens orienten. Quan aquests coneixements no responen ens trobem amb un problema o dilema ètic.

Decidir

En aquest temps s'articula allò descrit i allò interpretat a través d'una decisió[21]. Es pren una decisió per transformar la situació descrita en funció de les interpretacions realitzades (elaborar). Aquest moviment exigeix assumir la responsabilitat pels efectes de la decisió. La decisió és la concreció situada d'aquesta tensió inherent al doble moviment de l'ètica que hem esmentat anteriorment[22]. En aquest punt, tant el marc conceptual com la norma orienten, però no determinen; la singularitat interroga, però no anul·la l'horitzó institucional. Per tant es la creació d'un coneixement situat. És un saber fer-hi en situació. Una decisió que no s'ha de considerar com un saber definitiu - és *provisional* - sobre la situació que supera els sabers que han estat en el punt de partida sinó com una invitació a seguir indagant.

Aquesta modalitat de treball col·laboratiu en tres temps es pot considerar una eina d'indagació[23] que estructura la tasca assessora i la posiciona en una ètica situada, molt allunyada de la lògica tècnica o instrumental. Proposem un procediment que ens permet prendre posició davant la contingència de la situació. Convé subratllar que la posició és la manera com un assessor s'ubica subjectivament en una relació de col·laboració: fa referència a la seva implicació en la situació. En aquest sentit, l'eina es configura com un esquema o marc mental des del qual l'assessor descriu i interpreta el que passa, i pren decisions. Saber mantenir-nos en aquesta posició exigeix sostenir una mirada oberta, flexible i atenta a la singularitat de cada situació. Així, l'eina no tanca el sentit del que ocorre, sinó que possibilita indagar en la situació

Esdevé, per tant, una eina conceptual i metodològica[24] que es sustenta en aquesta ètica situada. Per aquesta raó, l'ètica en l'assessorament no es troba ni el punt de partida de la situació (la que ens convoca a pensar, elaborar i escollir), ni en el resultat final (que ens porta a decidir una acció assessora) sinó en el mateix moviment que va d'un punt a un altre per successives aproximacions durant el procés de col·laboració. Una ètica de l'assessorament que reconeix la importància de la norma, de les orientacions administratives i dels marcs conceptuals, però que també assumeix que el sentit de l'acció assessora només es pot construir a partir de la singularitat de la situació.

Referències bibliogràfiques

- Ariel, A. (2024). La responsabilidad ante el aborto. *Aesthethika*, V. 20/ Número 1.
- Badiou, A. (2006). La potencia de lo abierto: Universalismo, diferencia e igualdad. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 73-74, (pp. 21-34).
- Bolea, E. (Rel.) Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puiggardeu, O., i Rubio, E. (2017). La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 47.
- Bolea E., Cárcel, E. (2019). EIX 1. *Marc de referència psicopedagògic*. Barcelona: FUOC
- Bolea, E. ; Cárcel, E. (2019). Eix 1: Condicions socials, jurídiques i institucionals. El marc social de l'avaluació psicopedagògica. Barcelona: FUOC
- Bolea, E. ; Cárcel, E. (2019). Eix 2: *Marc de referència psicopedagògic. El marc conceptual en què se sustenta l'avaluació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: FUOC
- Bonals, J., & De Diego, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 501–519). Madrid: Alianza Editorial.
- Canimas, J. (2017). *¿Cómo resolver problemáticas éticas?* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- De La Boétie, E. (2001). *La servitud voluntària*. Quaderns Crema.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Esquirol J.M. (2006). *El Respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa
- Fariña, J.J.M. (2001). *Ética: Un horizonte en quiebra*. Buenos Aires: Editorial Universidad Buenos Aires
- Garcés, M. (2012). *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.
- Garcés, M. (2021). *El problema de la servidumbre*. Barcelona: FUOC.
- Giroux, H. A. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Mapas Colectivos.
- Juarez, M.P. (2020). Psicopedagogía comunitaria: una experiencia en salud desde la pedagogía freireana. Universidad de la República: *Salud Comunitaria y Sociedad*; 7; 7; 9-2020; 38-58
- Laino, D. (2012) Una psicopedagogía crítica y situada en América latina. *Pilquen. Sección Psicopedagogía. Dossier*. Año XIV,N.º 9, 2012
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, deseo y servidumbre*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Mèlich, J.C. (2018). *Contra los absolutos: conversaciones con Ignasi Moerta*. Barcelona: Fragmenta Editorial
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Naredo, J. M. (1997). Sobre el "pensamiento único". *Archipiélago*, (29), 11–24.
- Román, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder
- Rose, N. (1996). Identidad, genealogía e historia. En S. Hall & P. du Guy (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214–250). Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- Salomone, G.Z. (2006). Consideraciones sobre la Ética profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En Salomone, G.Z.; Domínguez, M.E (comp). *Las dos dimensiones de la Ética profesional: ética y deontología. Volumen I: Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva (p. 51- 70)
- Sarthe M (2022). La psicopedagogía desde una perspectiva crítica: ideas para debatir. *Academia.edu*
- Sennett, R (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serra-Capallera, J. (2022). Orientación educativa / asesoramiento psicopedagógico: ¿de qué estamos hablando? En *El asesoramiento psicopedagógico a debate* Huguet, T.; Liesa, E.; Serra-Capallera, J. (coords.) Barcelona: Graó
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), (pp.153-164). <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A/21713>
- Skliar, C. B.; Pérez, A.V. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad; Universidad de la Serena. Facultad de Humanidades. Departamento de Educación; *Temas de Educación*; 19; 2; 3-2014; 9-25
- Trobas, G. (2003). Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y actingout. En *Logos* 1. G. Trobas; J. F. Pérez; F. Andreani; A. Hadida-Hassan; L. Kruszel. Grama Ediciones.
- Ubieto, J.R. (2004). La función psicológica de la espera: aplicaciones a los ámbitos clínicos, educativos y sociales. *Hoja informativa del COPC*, 172 (pp. 8-9).

Notes:

[1] Tal com apunta Josep M. Esquirol (2006, p. 143), convé diferenciar entre una situació complicada i una situació complexa: «Fijémonos en que una cosa es la complejidad y otra la complicación; de la primera a la segunda hay cierto degradamiento. La complicación es como un innecesario plus de complejidad, un síntoma de proceso insensato, gratuito, artificioso. Y, sobre todo, es preocupante como síntoma de un proceso de progresiva degradación, ya que después de la complicación viene ya la confusión».

[2] En una praxi mancomunada s'integren en un mateix moviment la col·laboració, la participació i la col·legialitat. Són tres aspectes clau que s'articulen en aquesta manera de concebre l'assessorament a través de l' indagació.

[3] Els professionals elaboren tres tipus de coneixement: sobre el contingut de col·laboració, sobre la relació de col·laboració i, sobre la relació de cada participant amb els seus actes professionals i les seves conseqüències.

[4] Cal recordar que en aquest punt pren molta rellevància una idea central en el procés d'assessorament: el consentiment de les persones a la nostra actuació o dit en els termes que ho expressa Román (2016:10): no es pot *"ignorar quines són les voluntats de les persones ateses"*.

[5] El complex-psi explica l'existència d'una xarxa de disciplines, teories i tecnologies que conceben l'individu com un interior susceptible d'observar, classificar i conèixer per tal que sigui possible el seu govern. Com afirma Rose (1996), les disciplines psi proporcionen una sèrie de coneixements (principis, metodologies i tècniques) per a que sigui possible el govern de les conductes en situacions i contextos específics i faciliten als professionals de la conducta humana una forma de posar en pràctica la seva autoritat. Una autoritat que es fonamenta sobre el coneixement de la naturalesa interior de tots aquells que estan subjectes a l'autoritat del professional expert.

[6] Òbviament no compartim la posició d'un assessorament jeràrquic.

[7] Per aprofundir en aquesta temàtica es pot consultar Garcés, (2021), La Boétie (2019) Lordón (2015).

[8] Una aportació força interessant sobre la Psicopedagogia crítica és pot trobar en Sarthe (2022). També te una estreta relació amb les idees que plantegem en aquest text l'enfocament de la Psicopedagogia Comunitària. Es pot consultar Juárez (2022).

[9] Cal actuar front aquesta aquiescència generalitzada a partir de la qual les persones manifesten una actitud d'acceptació o consentiment pastiu o fins hi tot resignació sense mostrar desacord, resistència o oposició. És un assentiment que no implica necessàriament acord o convenciment. Més una cessió que un consentiment.

[10] Dubet no parla explícitament dels assessors psicopedagògics, no obstant es poden estendre les seves reflexions i aportacions al camp de la intervenció psicopedagògica.

[11] En general la compassió s'entén com un sentiment d'empatia, pena o solidaritat davant el patiment aliè, una reacció emocional que impulsa a ajudar. Per Joan-Carles Mèlich (2010) la compassió és una posició ètica: no s'arrela en sentir "pena", sinó en respondre a la vulnerabilitat de l'altre. Es defineix com una responsabilitat ètica: no es tracta tant de sentir, sinó de respondre. Una ètica responsiva. És una ètica situada que neix en cada trobada concreta, sense principis universals que dictin què fer, i que assumeix que tots som éssers fràgils i exposats. La compassió —entesa com una manera de deixar-se afectar pel sofriment aliè i respondre-hi— esdevé així la base d'una ètica situada, narrativa i finita. Implica una crítica als sistemes que deshumanitzen o invisibilitzen el sofriment.

[12] Badiou és molt clar al respecte: "Nosotros no renunciamos a la idea de emancipación humana, pero afirmamos que el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad. Hay que empezar a pensar políticamente desde otro punto de partida, otro principio que nos llevará a caminos muy diferentes: se trata de partir de las diferencias (lo cual no significa quedarse en las diferencias), de partir de la multiplicidad (y no del Uno). Entonces tenemos que observar cuidadosamente dos reglas muy importantes: una regla de inmanencia y otra de igualdad. La regla de inmanencia dice que quien testifica o testimonia la diferencia es quien es diferente, quien experimenta la diferencia. Este es un punto crucial político y ético: que el testigo de la diferencia pueda dar testimonio, enunciar la diferencia y, al hacer, expresar la humanidad misma. La regla de igualdad establece la igualdad de las diferencias: la diferencia no puede ser jerárquica en ningún caso. De la práctica de estas dos reglas pueden deducirse formas de resistencia al universalismo capitalista". (Badiou, 2006, pàg. 23).

[13] Cal apuntar un altre factor molt determinant en les pràctiques educatives que no desenvolupem en aquest apartat però que convé assenyalar: al mateix temps que s'avança en els marcs jurídics es retrocedeix en les polítiques de finançament públic de l'educació. Això posa en joc l'enorme dificultat per a definir i determinar de manera justa els recursos que cal implementar per a promoure l'atenció a la diversitat i la inclusió, en correlació amb la justícia que vertebrava la normativa i el llenguatge jurídic (Skliar, 2014).

[14] Algunes autores i autors representatius d'aquest paradigma: Judith Butler, Fariña, Carol Gilligan, Emmanuel Lévinas, Joan-Carles Mèlich, Martha C. Nussbaum, Paul Ricoeur, Arthur Schopenhauer, Joan Tronto, Simone Weil.

[15] Ens inspirem en els plantejaments de Fariña (2001) i Salomone (2006).

[16] Ens trobem en la dialèctica entre el Què he de fer? i el Que faig? Com responc a l'altre?.

[17] Indagació és moviment: també és una forma de plantejar que l'assessorament i la psicopedagogia no posseeixen un fonament absolut que dona resposta a qualsevol situació abans que es esdevingui.

[18] Altres autors també subratllen la importància de la "situació" en l'assessorament: Serra-Capallera (2022: 26-28).

[19] Es podria parlar d'una relació contingent amb el saber amb el corpus de coneixements.

[20] Seguint les aportacions anteriors despleguem aquest procediment amb actitud artesanal davant les dificultats i contingències. Sovint, quan els artesans es troben davant dels reptes inherents a les seves produccions fan un ús imaginatiu de les seves eines, i trenquen el motlle d'allò que s'ha dissenyat i adaptat a una finalitat, tant per afrontar les resistències de l'obra que cal produir com per reparar-la o restaurar-la i, sobretot, per innovar-la. Tot i que un procediment ens proveeixen d'una manera de fer, aquesta manera d'actuar també ens ha de permetre afrontar situacions noves, fins al punt de transformar el mateix procediment si la situació pràctica així ho requereix.

[21] Potser convé aclarir les relacions entre acte, decisió i acció. Entre l'acte de l'assessor i una acció assessora. Sovint acte i acció es prenen com sinònims. En l'àmbit de l'ètica això no es tan clar. Fins ara estem parlant de la responsabilitat de l'assessor front el seu propi acte. En aquest sentit un acte és una decisió i no una acció. Però aquest acte/decisió de l'assessor es produeix en el marc de les relacions de col·laboració amb altres professionals. Aquesta dialèctica entre l'assessor i els altres ens permet introduir la diferència entre acte i acció. Un acte implica una decisió que té conseqüències per qui l'ha produït i també pels altres. Perquè pels altres l'acte de l'assessor constitueix una acció. Els altres veuen en el meu acte una acció (Ariel, 2024).

[22] Precisament acceptar que no tot està decidit amb antelació i que no es pot decidir sobre tot obre la possibilitat de decidir.

[23] Eina que integra les aportacions de Trobes (2002), Fariña (2004), Ubieto (2004), Bolea i Carcel (2018).

[24] Reiterem l'actitud artesanal ha d'inspirar el nostre treball davant les dificultats i contingències. així ho requereix.

Correspondència amb els autors:

Enric Bolea López. E-mail: ebolea@uoc.edu

Esther Cárcel Ferrer. E-mail: ecarcel@xtec.cat