

Asesoramiento: indagación y ética

Enric Bolea López

Coordinador del CRETDIC Baix Llobregat

Esther Cárcel Ferrer

Directora del EAP de Sant Feliu de Llobregat

Recibido: 16.12.2025 Aceptado: 24.12.2025

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

Resumen

Asesoramiento: indagación y ética

Este artículo propone entender el asesoramiento como una práctica de indagación sostenida por una posición ética. En primer lugar, se plantea que asesorar implica indagar en escenarios complejos, ya que la práctica asesora se despliega siempre en contextos cambiantes, inciertos y atravesados por múltiples condicionantes. En este marco se analizan las tensiones que emergen de la propia práctica, marcadas por la singularidad de los sujetos, de las instituciones y de las situaciones en las que se interviene. En segundo lugar, se propone una mirada que cuestiona la idea de un asesoramiento neutral y apolítico. Se sostiene que toda intervención tiene implicaciones éticas, sociales y profesionales. Por ello, es necesario asumir una posición crítica: asesorar implica tomar partido, posicionarse e intervenir sobre aquello que se considera relevante y susceptible de transformación en el contexto. Finalmente, se destaca la tensión entre la deontología y la razón ética. Mientras que la normativa ofrece referentes, las situaciones reales —especialmente en contextos de complejidad— requieren respuestas que a menudo van más allá de lo que las normas y los saberes establecidos prevén. Por ello, se defiende una ética situada, que asume que no existen criterios generales aplicables a todos los casos. Esta perspectiva situacional exige captar lo relevante, elaborarlo con criterio y decidir con responsabilidad en cada situación de asesoramiento.

Palabras clave: Indagación, ética, asesoramiento, colaboración, evaluación, complejidad, lo común, contexto socioeducativo, vulnerabilidad, asesoramiento situado.

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.

Asesorar implica indagar en escenarios complejos

El asesoramiento se desarrolla en escenarios complejos. La práctica asesora no puede concebirse al margen de los discursos, estructuras e instituciones que configuran la realidad educativa contemporánea. Se despliega en un escenario globalizado y en continua transformación, caracterizado por la fragilidad de los vínculos sociales.

La intervención asesora contemporánea requiere situarse en un paradigma que reconozca la complejidad[1] como condición constitutiva de los fenómenos educativos. Estos fenómenos se traducen en un vaciamiento progresivo de las referencias colectivas que históricamente dotaban de estabilidad y orientación a las prácticas educativas. Ciertamente, esta crisis institucional coincide con la fragmentación de los equipos, la falta de coherencia pedagógica y la ausencia de espacios de encuentro que dificultan la creación de un proyecto educativo compartido. La indagación constituye una manera de interpretar el asesoramiento colaborativo en el marco de esta complejidad.

Desde esta perspectiva, indagar implica, en primer lugar, abrir interrogantes sobre la experiencia, las situaciones y las prácticas educativas. Se trata de abrir preguntas sobre lo que está sucediendo y lo que nos está sucediendo para saber cómo poder actuar juntos y orientados. Las acciones asesoras que se derivan toman un sentido u otro de acuerdo con las preguntas que nos formulamos.

En el enfoque que proponemos, asesorar en escenarios complejos nos emplaza a un intercambio de perspectivas y conocimientos entre los agentes educativos. La complejidad solo puede afrontarse de manera colectiva y a partir de los interrogantes que plantea la propia realidad educativa. Se parte de una pregunta que debe producir un conocimiento compartido sobre las situaciones que suscitan los escenarios de colaboración. Un interrogante que debe construirse de manera mancomunada[2].

Como vemos, la indagación sitúa la colaboración en el registro de la relación de los profesionales con el saber[3]. En el proceso de asesoramiento, tanto el conocimiento del asesor como el de los participantes se ponen en circulación, pero este conocimiento previo no se coloca en el lugar de la respuesta. Durante este proceso se producen alternancias: a veces es el asesor quien aporta un saber y en otros momentos son los participantes quienes lo hacen. Cada cual aporta su interpretación. En esta dialéctica, el asesor no deviene el sujeto que sabe, situado en el lugar del agente de un saber (experto jerárquico) constituido previamente, que podría bloquear la elaboración colectiva de conocimiento. Precisamente, de lo que se trata es de generar condiciones para que cada participante se autorice a expresar su singularidad en el proceso de asesoramiento.

Cuando se indaga —especialmente en entornos complejos— el valor no reside en poner sobre la mesa lo que sabe el asesor para concluir (la respuesta), sino en poder hacer explícito lo que no sabemos para abrir (la pregunta) un proceso de elaboración compartida. En otros términos, poner sobre la mesa de trabajo la renuncia de cada uno de los actores del proceso de colaboración a poseer el saber que debe orientar a los demás.

Indagar: relación y contingencia

Consideramos importante enfatizar que la indagación es estructuralmente relacional. Se despliega mediante un intercambio sostenido con el otro en la relación de colaboración. Toda situación de asesoramiento emerge y se desarrolla en un entramado de relaciones, historias, expectativas y fragilidades que configuran un espacio narrativo que vertebra acuerdos y tensiones sobre los contenidos que son objeto de colaboración. En el intercambio se trata de indagar con tacto. Es en el marco de esta relación (de colaboración) donde el asesor/a contribuye a generar un espacio que acoge y sostiene la experiencia relacional de la colaboración: un espacio continente.

Por este motivo, en las relaciones de colaboración no solo entran en juego los conocimientos, competencias, habilidades relacionales y recursos discursivos de los participantes. Las emociones, afectos y sentimientos también forman parte de esta relación de colaboración. Por ello, un espacio continente debe ser capaz de alojar estos sentimientos y hacerlos pensables para poder elaborarlos a través del trabajo sobre el contenido de la colaboración. Es un espacio intersubjetivo en el que el asesor contribuye —junto con los participantes en el proceso— a generar y sostener la colaboración a partir de su propia implicación afectiva.

Es importante entender que toda relación de colaboración se construye en una situación específica y viva, marcada por condiciones institucionales, históricas, culturales, emocionales y relacionales que no pueden generalizarse ni preverse desde criterios únicamente normativos o técnicos.

Conviene prestar atención a este punto, ya que la colaboración frecuentemente se despliega en situaciones caracterizadas por la experiencia de la contingencia: aquello que puede no ser o no suceder, o variar según el tiempo, el contexto y las relaciones. Aquello que se espera como necesario para avanzar en el proceso, pero donde emerge algo que nos convoca a responder a las características de una situación que no habíamos previsto.

A menudo nos encontramos con que algo obstaculiza la producción de una respuesta que favorezca la mejora de las prácticas educativas. Más bien, se trata siempre de una respuesta transitoria. Siempre hay algo que no encaja. En este sentido, la contingencia es una dimensión fundamental en la indagación: no existe un proceso de asesoramiento colaborativo cuyo resultado esté asegurado de antemano. Por ello, en ocasiones nos resulta difícil asesorar sin poseer respuestas previas a los interrogantes que determinadas situaciones suscitan. Es el saber que se extrae de una situación en la que algo no encaja lo que nos permite avanzar. Y podemos hacerlo si soportamos la tensión y la angustia que puede producir que algo no encaje.

La indagación es, antes que nada, una posición ética del asesor que impregna todos sus actos profesionales. Es una posición de colaboración que requiere un juicio crítico y constante sobre la acción asesora. Esta posición ética ofrece un marco de orientación ante el reto que nos plantea todo aquello que en la práctica nos sorprende, cuando algo no previsto irrumpe, cuando algo no “encaja” con lo que se conoce y/o se espera, cuando no se encuentran los referentes a los que atenerse para responder. Lo que podría parecer un obstáculo se transforma, desde la indagación, en una oportunidad para configurar un asesoramiento situado, capaz de dar respuesta en contexto.

Tensiones en la práctica asesora

En la práctica asesora se aspira a transformar experiencias de vida y formas de ver la vida muy diversas que pueden entrar en tensión con las actuaciones del asesor. En el campo del asesoramiento estas actuaciones con personas y entre personas se desarrollan principalmente en dos ámbitos: por un lado, en la valoración y orientación del alumnado; de la otra, en el apoyo a los centros educativos para la mejora de las prácticas pedagógicas e institucionales. En particular, intervenciones vinculadas a las dificultades de aprendizaje y de convivencia que pueden presentar algunos alumnos y/o grupos, como las necesidades que expresan los diferentes estamentos de la institución educativa —profesorado, equipos docentes, familias, equipos directivos, departamentos o comisiones de atención a la diversidad—, ya sea en forma de demandas de formación, procesos de reflexión o iniciativas de mejora.

En cualquier caso, sea cual sea la intervención, la práctica del asesoramiento integra una gran variedad de funciones que generan múltiples relaciones dentro de los centros, configurando una compleja red de interacciones entre personas con roles, expectativas e intereses diversos. Esta diversidad puede dar lugar a tensiones en el desarrollo de las tareas de colaboración que afectan tanto a los participantes como al mismo asesor. Las personas con las que se colabora pueden interpelar al asesor por la interpretación que hacen de los efectos que producen sobre sus vidas las actuaciones psicopedagógicas que ha realizado y/o realiza[4].

Se puede inferir, pues, que las dimensiones implicadas en el trabajo de los asesores se encuentran a menudo atravesadas por tensiones y conflictos derivados de este entramado relacional. Los choques entre los intereses y necesidades son diversos, sobre todo porque no siempre están compartidas y claras las

intenciones de las personas que formulan la demanda de intervención, ni las intenciones y efectos de las respuestas que dan los asesores a estas demandas.

Bonals y De Diego (1996:503-504) señalan que en esta red de interacciones intervienen varios elementos fundamentales: (i) el encargo que recibe el asesor, (ii) la variedad de agentes —personas, grupos y estamentos— que se dirigen, y (iii) los receptores finales de la intervención, a menudo terceros implicados. A estos factores, nosotros consideramos que hay que añadir (iv) el tipo de demanda formulada, (v) la disponibilidad de los recursos necesarios para dar respuesta, así como (vi) las políticas educativas y sociales que enmarcan y regulan, normativamente, tanto las demandas como las respuestas.

Estos elementos pueden entrar en conflicto y constituir fuentes de dilemas y tensiones de naturaleza ética que los asesores tienen que afrontar en su praxis profesional. Esto es así porque la colaboración es un proceso en el que de manera constante se negocian las interpretaciones entre los diferentes agentes. Comunicar es consentir el encuentro con el otro: con su alteridad o diferencia, con su perspectiva.

Aun así, el acuerdo no siempre es inmediato ni garantizado. La comunicación se ve a menudo marcada por el malentendido y por el conflicto, más que por la armonía o la comunión interpretativa. Por eso es fundamental asumir que las tensiones forman parte inherente del asesoramiento y no tienen que ser percibidas como obstáculos a ocultar o rechazar, sino como oportunidades.

Contra la idea de un asesoramiento neutral y apolítico

Los conflictos y dilemas que experimentan los asesores en su práctica no pueden ser entendidos sin considerar el contexto ideológico, social y político de época que condiciona tanto las tensiones como la misma psicopedagogía. Las funciones, tareas y comportamientos de los profesionales no se dan independientemente del discurso ideológico y de las normas sociales que regulan las relaciones sociales y profesionales.

Reducir las fuentes de las tensiones que ocasionan dilemas éticos en la práctica psicopedagógica a los conflictos de intereses entre varias funciones profesionales o bien a los problemas de comunicación y/o criterio entre profesionales y personas atendidas sin considerar el marco social que define y regula los comportamientos de todos los agentes implicados, es una visión restringida e, ideológicamente interesada, de interpretar las problemáticas que emergen en la intervención.

En todas y cada una de las situaciones en las que se interviene no nos encontramos ni una psicopedagoga, ni un psicopedagogo preexistente a cualquier dinámica histórica y social. La intervención asesora ni es ahistórica, ni es asocial, ni es apolítica. Solo una mirada ingenua podría sostener que las actuaciones profesionales son neutras, desprovistas de valores o ajenas al poder.

Cuando se pone el énfasis exclusivamente en la función de ayuda para promover el desarrollo y el aprendizaje, se obvia que la intervención asesora participa en la producción política de los sujetos a los que pretende apoyar. Por eso, no se puede reducir su concepción de la intervención a la mejora de capacidades individuales sin tener en cuenta los componentes sociales y políticos asociados al aprendizaje y sus dificultades. Se tiene que dejar de lado el escudo de la neutralidad técnica: asesorar es un proceso cargado de valores que exige reflexión crítica sobre que hacemos y por qué lo hacemos.

La psicopedagogía forma parte del complejo psi[5], un conjunto de disciplinas que son, al mismo tiempo, instrumentos de producción de subjetividad y dispositivos de gobierno. Este complejo describe una red de teorías y tecnologías que conciben el individuo como un interior susceptible de observación, clasificación y conocimiento, con el fin de hacer posible su gobierno. Cómo señala Rose (1996), las disciplinas psi proporcionan conocimientos, metodologías y técnicas que permiten regular las conductas en contextos específicos y confieren a los profesionales una autoridad fundamentada en el conocimiento de la naturaleza interior de todos aquellos que están sujetos a la autoridad del profesional experto.

La biopolítica —y en la actualidad, la psicopolítica— nos recuerda que no hay una psicopedagogía exterior al poder. La intervención no es neutra ni aséptica; se inscribe en dispositivos sociales que regulan las conductas, organizan las instituciones y producen formas de subjetividad. La función de pericia[6] atribuida al asesor puede tanto sostener estas formas de gobierno como resistirlas. Compartimos con Naredo (1997: 12)

que sin someter la ideología a una reflexión crítica siempre seremos sus prisioneros.

A menudo encontramos un rechazo de lo político que no permite afrontar de forma crítica las condiciones en las que se despliega la profesión y la vida de las personas con las que interactuamos. Y no nos vale decir que estamos convirtiendo el asesoramiento en una cuestión política pues el asesoramiento ya es política por sí misma. Cómo lo es cualquier práctica humana y social. Por eso, hay que resistirse y poner al descubierto las ideologías que reivindican la neutralidad y la objetividad del conocimiento psicológico y psicopedagógico, puesto que estas niegan la existencia de un discurso de dominación que legitima y sostiene prácticas sociales y educativas injustas.

Asesorar desde una posición crítica

Hay, no obstante, otra manera de elidir la dimensión política y crítica del asesoramiento presente en los diferentes procesos que caracterizan la vida social y cultural de hoy en día: el «solucionismo». Marina Garcés (2017: 55-56) plantea que se ha ido instalando en nuestras vidas una «ideología solucionista» fundamentada en la aspiración y la ficción de construir un mundo sin problemas ni conflictos, y, por tanto, sin malestar ni angustia.

Pero un mundo a-conflictivo es un mundo a-crítico donde no hay lugar para la capacidad de cuestionar o de producir un juicio crítico. El espacio del pensamiento reflexivo queda ocupado por la adhesión a las opiniones y propuestas que otros nos ofrecen o bien a las decisiones que otros —generalmente expertos— toman sin ser cuestionadas. Se produce una especie de obediencia voluntaria[7] que se arraiga en una pasividad de la persona. Quizás más que una pasividad. Garcés (2021) propone la expresión servidumbre voluntaria para expresar una forma de sumisión asumida como normal, fundamentada en la obligación de adaptarse constantemente a las exigencias del discurso dominante sin cuestionarlas. El aspecto más determinante es que no se trata de una obediencia impuesta por la fuerza, sino de una actitud asumida como normal, basada en la idea de que no hay alternativas posibles al orden establecido. En el ámbito del asesoramiento se corre el riesgo de contribuir a esta servidumbre adaptativa.

Contra la aceptación de una vida adaptativa, a-problemática e irreflexiva se requiere la voluntad de inventar respuestas que permitan restituir el tiempo para pensar, elaborar y construir colectivamente. Se podría hablar de una respuesta asesora crítica -de indagación crítica, quizás- más allá de un asesoramiento adaptativo que da por satisfactoria una mirada normativa e instrumentalista de los problemas y contextos de las personas[8].

Una posición crítica en el asesoramiento nos permite una nueva mirada sobre el propio cuerpo disciplinario y social que la constituye. Necesitamos asesores que indaguen de forma crítica y reflexiva; que cuestionen las ideas y prácticas ortodoxas que a menudo se proponen como dogmas y que al mismo tiempo se cuestionen a sí mismos como agentes incluidos dentro de un proceso social que las impulsa. Necesitamos adoptar una posición de indagación crítica permanente -nunca concluyente y siempre abierta- sobre el sentido y propósito de la función asesora en correlación con el sentido y propósito de la Educación.

El asesoramiento es, por lo tanto, una práctica ética y política. No nos es posible concebir un asesor desvinculado del compromiso con el cambio social y que no se resista a la función de control que se le asigna. En este punto conviene recordar la distinción que Giroux (2018:94) establece entre pedagogía politizante y pedagogía política y contextualizarla -no creemos que sea un atrevimiento- en el asesoramiento: mientras que un asesoramiento politizante se focaliza en conseguir que los estudiantes, profesores y familias piensen como nosotros una psicopedagogía política plantea a los diferentes agentes educativos la importancia de que reflexionen de forma crítica sobre su propia interpretación del saber, de sus capacidades y su relación con la responsabilidad social.

Una posición politizante es una posición que moraliza pues las ideas y prácticas que se proponen generalmente acaben funcionando como un ejemplo para los otros respecto a lo que se tiene que considerar correcto. Por el contrario, en una posición política un informe, una evaluación, una propuesta de intervención

tiene que ser objeto de interrogación sobre los efectos subjetivos que genera en las personas implicadas. La paradoja se produce cuando las personas implicadas en el proceso de colaboración rechazan las condiciones de participación e interrogación y reclaman al asesor/a que adopte una posición de conocimiento experto sobre su situación y experiencia vital que es objeto de intervención.

La tarea asesora implica una dimensión política inevitable, porque trabaja con subjetividades, sistemas de poder e instituciones. Los asesores no pueden desatarse de las condiciones de incertidumbre y fragilidad producidas por este contexto, ni tampoco de los dispositivos que estructuran su propia práctica[9]. Es aquí donde la ética acontece brújula: permite resistir la asunción acrítica de un discurso dominante que naturaliza desigualdades, patologiza diferencias e impone formas de control y rendimiento. Este compromiso ético toma una relevancia particular en el marco de la época neoliberal, que tiende a individualizar los sufrimientos y responsabilizar a las personas de sus dificultades.

El asesoramiento en tiempos de vulnerabilidad

Ciertamente, los asesores son profesionales que realizan un conjunto de actuaciones para ayudar a que otras personas encuentren las maneras de transformar ciertos aspectos de su experiencia para mejorar sus vidas (Dubet, 2006:17)[10]. Muchas de estas vidas están atravesadas por la fragilidad y la vulnerabilidad.

La ética es también una manera de tratar la experiencia de vulnerabilidad que atraviesan muchas de las personas con quienes el asesor trabaja. Vidas cautivadas por los efectos de las políticas dominantes. La perspectiva de la ética de la compasión[11] de Joan Carles Mèlich es especialmente relevante para pensar el asesoramiento en contextos educativos y sociales caracterizados por el aumento de la precariedad y la vulnerabilidad.

Mèlich parte de la idea que la ética no puede fundamentarse en principios universales ni en códigos normativos cerrados, sino en la respuesta sensible y responsable ante la vulnerabilidad del otro. El fin de toda ética se arraiga en la experiencia humana concreta, marcada por la fragilidad, la dependencia y la contingencia. El asesoramiento tiene lugar en un marco atravesado por relaciones de poder, normas institucionales y discursos sociales que modelan la manera de entender las dificultades y el sufrimiento. Por eso, adoptar una posición ética implica reconocer los efectos de las políticas dominantes que han impuesto formas de gestión individual de la vida, han intensificado la fragilidad de los sujetos y han naturalizado discursos que convierten problemas colectivos en responsabilidades personales.

Desde esta mirada, el asesoramiento tiene que resistirse a naturalizar estos relatos y tiene que asumir que solo se puede ser ético si se vincula con la compasión como forma de atención y de responsabilidad. La ética nos convoca a preguntarnos si realmente el asesoramiento puede ser una práctica que ayude las personas a afrontar sus dificultades y a sostener sus experiencias de vulnerabilidad. ¿Qué quiere decir hoy “ayudar” en un tiempo —como recuerda Marina Garcés (2012) en que la existencia se privatiza mediante procedimientos que estandarizan las vidas y las subjetividades?

La fragmentación institucional y profesional, las prácticas burocratizadas, las miradas normativas y la psicologización individualizadora del sufrimiento son dinámicas que debiliten el común e invisibilizan la complejidad de las situaciones. En este contexto, una posición ética en el asesoramiento reclama recuperar la dignidad y singularidad de cada persona y situar el sufrimiento en el centro de la acción educativa y asesora. Implica comprender que la intervención no es neutral ni aséptica: produce sujetos, define identidades y contribuye a reforzar o a cuestionar desigualdades. Dora Laino (2012: 8) lo plantea claramente: *“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”*.

Asumir una posición ética, pues, exige llevar a cabo una crítica inmanente del asesoramiento: problematizar qué quiere decir asesorar, que quiere decir evaluar y qué tipo de sujetos generamos con nuestras prácticas. El asesor tiene que dar “cuenta crítica de sí mismo”, revisar constantemente los saberes que fundamentan

su intervención y reconocer que su mirada tampoco es exterior al sistema de normas y significados en el que trabaja. Es, sobre todo, una interrogación continua sobre el sentido de la función asesora: significa revisar los propios marcos de interpretación y los propios actos, reconocer los efectos y asumir la responsabilidad de estos efectos. En otros términos, supone localizar algo de la propia responsabilidad en el despliegue del proceso de colaboración.

Las aportaciones de Mèlich al asesoramiento suponen situar la vulnerabilidad en el centro de la intervención, respondiendo al sufrimiento de manera sensible y contextual, y resistiendo a las fuerzas que estandarizan, individualizan y simplifican la vida de las personas. El asesoramiento no es una aplicación de técnicas, sino una práctica responsable que se construye en la relación con el otro, desde el reconocimiento de su fragilidad y de la propia.

La tensión entre la razón jurídica y la razón ética

A menudo cuando se habla de ética en el campo del asesoramiento se hace referencia a los principios y códigos deontológicos que regulan los comportamientos de los profesionales. En el ámbito de la Educación estos comportamientos se regulan a través de las leyes, decretos, resoluciones y reglamentos, así como principios y orientaciones que ayudan a interpretar estas normas y dotarlas de significación en la práctica educativa. En este sentido, tanto los diferentes agentes educativos como los escenarios en que se despliegan las prácticas educativas son objeto de regulación. Es la dimensión que Skliar (2010) denomina “razón jurídica”.

Pero la normativa y el lenguaje jurídico entran en tensión permanente con la razón ética, hasta el punto de poder imponerse sobre el lenguaje educativo que tendría que presidir las prácticas educativas (Skliar y Pèrez, 2014). Según qué aspectos se enfatizan en la normativa y como se concreten las prescripciones que la interpretan, las prácticas profesionales pueden quedar condicionadas. El punto crítico aparece cuando las razones jurídicas se superponen a las razones éticas.

Sin duda, los avances legislativos y el reconocimiento de derechos para niños y jóvenes, tanto en el ámbito educativo como en el social, son indiscutibles. Por eso, conviene aclarar que la referencia a la razón ética (Skliar, 2010) no cuestiona los logros en materia de derecho y regulación, sino que interroga sobre su exceso. El discurso técnico y jurídico, inevitablemente, produce sentidos.

El despliegue normativo en las prácticas educativas transmite una manera de concebir y tratar la diferencia. Para ser precisos, es el resultado de una determinada comprensión de las relaciones entre diferencia, diferenciación y diferente. Es muy importante distinguir estos tres conceptos: la «diferencia como el resultado, que no la causa de la diferenciación, no es la fuente de ningún problema» (Delgado, 1998). La diferenciación no establece la diferencia, sino que determina aquello diferente. Se trata de una derivación sutil de la diferencia hacia lo diferente, en la que no se considera que la diferencia esté entre los sujetos sino en el interior del sujeto. En este sentido, la diferenciación siempre implica una interpretación de la diferencia, y toda interpretación se hace desde un patrón con el que se compara[12].

El tratamiento de la diferencia desde un lenguaje jurídico y técnico tiende a instrumentalizar la diversidad que puede llegar a convertir la diferencia de las personas en temas de trabajo. Tematizar la diversidad comporta consecuencias: la atención al alumnado con necesidades específicas justifica la intervención de especialistas, pero según como se oriente esta actuación, puede acabar señalando los alumnos como diferentes de los “normales”. Aquello que se plantea como una respuesta a la singularidad puede convertirse, en la práctica, en un mecanismo de diferenciación visible para toda el aula y en un signo para todo el mundo que en la clase hay alguien diferente que representa la división entre los no diferentes y él mismo.

Además, tematizar la diversidad desplaza el foco de la intervención educativa del contexto al individuo. Si bien desde la Administración educativa y la normativa se impulsa conceptualmente la idea que hay que desplazar la mirada del individuo al contexto, a menudo las prácticas centran la atención en el individuo o, dicho de otro modo, del contexto al diferente. Se produce, de este modo, un desplazamiento de la diferencia (como un valor) al diferente (como una categorización). Un desplazamiento que va de la sensibilidad hacia el otro a la tematización del otro, lo cual denota una perspectiva mucho más tecnológica que no ética.

Se genera un efecto muy relevante: la tematización de la diferencia produce una mayor diversidad y número de diferentes. Empuja a entender que los sujetos diferentes precisan respuestas y recursos diferentes. Implicaciones: cuántas más diversidades se identifiquen más demandas de atención emergerán. Esto puede conducir a grandes paradojas:

- Si se establecen muchos tipos de diversidad respecto a las cuales se tienen que ofrecer respuestas diversas y diferentes, nuevamente tenemos categorías y clasificaciones.
- Este movimiento puede llevar a tratar cada vez más los alumnos normales como a diferentes.
- Se promueve una demanda que después no se puede satisfacer.
- Aquello que en principio se presenta como una actuación pensada para atender la singularidad de un alumno, se puede convertir en la práctica en un mecanismo de diferenciación visible para toda el aula.

La normativa, a menudo, regula y determina cuál es el perfil o la tipología del alumnado que tiene que ser incluido en las diferentes medidas y apoyos. Este planteamiento a su vez implica que desde los centros se identifiquen los alumnos que responden a esta tipificación para que puedan acceder a las ayudas y las medidas a las que tienen derecho[13]. La cuestión esencial es interpretar la regulación desde una posición ética que permita aproximar la razón jurídica a la razón ética, de modo que la razón ética actúe como brújula en la interpretación de la norma.

La normativa, aun siendo necesaria para regular los procesos educativos, no es suficiente para promover el aprendizaje y la inclusión. El espacio social, lo común, tampoco puede prescribirse normativamente. Los vínculos, la confianza, la disponibilidad y la responsabilidad son aspectos claramente éticos que sustentan las relaciones educativas y que no pueden prescribirse para que se conviertan en realidad en los centros educativos. Pero la normativa no solo no es suficiente, sino que en muchas ocasiones puede contribuir a promover el efecto inverso del que pretende conseguir. La realidad se encarga de demostrárnoslo.

¿Qué ética para el asesoramiento?

Llegamos a un tramo del artículo en el que abordaremos de manera más específica la función que posee la dimensión ética en la práctica asesora. De hecho, no hemos dejado de hacerlo a lo largo de todo el escrito.

La ética constituye un campo de enorme complejidad, donde coexisten múltiples enfoques, controversias y discrepancias. Hay varias maneras de entenderla y conceptualizarla: ética de la complejidad, ética de máximos y de mínimos, éticas deliberativas, principalistas, consecuencialistas, de la hospitalidad, entre otras. No pretendemos ofrecer un análisis exhaustivo de estas perspectivas en relación con el asesoramiento, puesto que esto superaría los objetivos de nuestro trabajo y, sobre todo, nuestras competencias y saberes. Lo que proponemos es, más bien, una reflexión que ayude a pensar las relaciones entre ética y asesoramiento.

Vivimos en un mundo marcado por la pluralidad de morales, y es precisamente esta proliferación la que hace posible plantear la ética: no existe una moral universal ni definitiva capaz de integrar la multiplicidad de morales que conviven en una sociedad plural. En este contexto, hay que interrogarse sobre si la proliferación de códigos éticos y reglamentos (Canimas, 2017:16) no está convirtiendo la ética en mera prescripción. Si la ética se convierte en prescripción, no es ética

Mientras la moral tiende a la generalidad, la ética es siempre singular, vinculada al acto de escoger y a la responsabilidad de una decisión en la situación. La responsabilidad emerge, así, como eje central y significativo: aquello que es ético se arraiga en la capacidad de las personas de responder por sus actos ante las situaciones que las interpelan. Por eso decimos que la ética va más allá de la moral: la moral indica qué debemos hacer; la ética nos pide como responder y que hacer en la concreción de cada situación.

Coincidimos con Canimas al destacar que el reconocimiento, la acogida, la hospitalidad y la compasión constituyen éticas especialmente significativas en los ámbitos de la educación, la salud y la acción social. Son prácticas atentas a la alteridad y a las experiencias de personas en situación de vulnerabilidad (Canimas,

2017: 65-66), todas ellas vertebradas por la responsabilidad hacia el otro. En este sentido, no fundamentamos nuestra reflexión en planeamientos esencialistas o absolutos. Nos situamos en el paradigma de las éticas de la hospitalidad, la compasión, el cuidado, la situación[14].

No se trata de una posición esencialista en el asesoramiento, ni de un marco fijo o inmutable. Entendemos que una ética del asesoramiento es responsiva: una ética de la respuesta en situación. La ética se activa cuando una situación nos interpela y nos obliga a decidir, a asumir la responsabilidad de nuestra respuesta y a sostenerla.

Las dimensiones de la ética en el proceso de asesoramiento

La posición ética del asesor se configura a partir de dos dimensiones que, a pesar de presentarse de forma separada, conforman un campo de tensión inevitable: por un lado, la dimensión de los marcos de referencia que expresan el estado del conocimiento de la época; de la otra, la dimensión de la singularidad de cada situación concreta.

Una situación singular es una configuración específica de relaciones, significados y condiciones personales e institucionales que da forma a una demanda, cuestión o necesidad. Esta configuración condiciona la respuesta en el marco de la colaboración. Cuando se encaran estas situaciones de colaboración puede ser que los conocimientos disponibles sean limitados para afrontar la complejidad de las situaciones reales. Los marcos conceptuales y los códigos deontológicos ofrecen orientaciones previas, pero no respuestas inmediatas ni aplicaciones automáticas: requieren interpretación. Hay que leer qué está pasando, identificar los factores implicados y construir orientaciones fundamentadas en esta reflexión constitutiva de la primera dimensión de la ética.

La segunda dimensión de la ética se activa en el momento en que el profesional se encuentra en la situación concreta[15]. Es entonces cuando se procura articular los marcos conceptuales con la singularidad de la situación. Si no se puede articular el saber preexistente a la situación es justamente en este punto donde emerge la segunda dimensión de la ética[16]. La responsabilidad ética aparece, pues, en el espacio que abre la tensión que se establece entre las dos dimensiones.

Esta tensión solo se puede abordar adecuadamente si se asume que la ética es una dialéctica. Un encuentro entre dimensiones. Esta tensión no es un problema: es el espacio mismo de la creación profesional. La práctica ética es “movimiento” entre dimensiones, una indagación inacabada que no busca respuestas unívocas sino la posibilidad de dar lugar a aquello más singular de la situación[17].

Cuando una dimensión se impone sobre la otra, la ética se disloca. Instalarse exclusivamente en uno de los polos, eliminando la tensión necesaria, rompe la posibilidad de pensar la situación. Evitar estos extremos implica sostener esta dialéctica y reconocer que la ética se encuentra en la capacidad de articular ambas dimensiones.

Un asesoramiento situado

El espacio que habita el asesoramiento se concreta en encuentros y sesiones que pueden conceptualizar como situaciones que se van entretejiendo en el devenir del proceso de colaboración en los centros. Situaciones que podemos esperar e incluso prever, pero también situaciones contingentes: inherentes a toda práctica de colaboración[18].

Cada vez que un asesor entra en el centro educativo a lo largo del proceso de colaboración se encuentra, inevitablemente, con una situación y/o con una cadena de situaciones que presentan una configuración concreta de relaciones, expectativas, experiencias y/o tensiones que preceden su llegada. El asesoramiento empieza en el momento mismo en que se hace presente en un contexto cargado de significados previos. Es en esta situación donde se produce la intervención: es el tejido de donde emergen los malestares, las

expectativas, los acuerdos y desacuerdos y las lecturas previas de lo que el centro considera necesario abordar.

Un asesoramiento situado parte de la idea que toda intervención profesional solo se puede entender desde el lugar concreto donde se encarna: una situación formada por personas reales, historias previas, sentimientos singulares, tensiones institucionales. El asesoramiento situado interroga los marcos teóricos y los protocolos a partir de lo que emerge en la institución: los malestares del profesorado, los aciertos y mejoras, las expectativas divergentes, las tensiones pedagógicas, las vulnerabilidades de los equipos y las formas de significar la demanda. No existe una práctica asesora “general”: existen prácticas inscritas en un contexto y transformadas en y por este contexto. Una práctica donde el saber psicopedagógico se articula en la singularidad de la situación institucional que se configura en cada sesión o momento de colaboración[19]. Es en este contexto donde emerge la posibilidad de elaborar un conocimiento situado: la situación misma genera conocimiento.

Ética y artesanía

Quizá sorprende a algunos vincular la ética con la artesanía. Lo hacemos porque la artesanía remite tanto al saber práctico que orienta la acción como al saber que se requiere para elaborar una producción. Consideramos que se necesita oficio para articular en situación las dos dimensiones de la ética en el proceso de colaboración.

Definir el oficio del asesor es explicar cómo realiza su trabajo, en el que siempre se ponen a prueba sus principios y sus herramientas: es un profesional con oficio cuando se forma y se prepara para fundamentar una manera de actuar con y sobre los otros en un marco institucional. Entendemos el oficio como una experiencia de trabajo con y por los otros. En este punto, el oficio —los oficios del ámbito social, aceptando la afortunada expresión de François Dubet (2006: 444) — es concebido como «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer».

De hecho, esta idea se conjuga de manera directa con el concepto ampliado de artesanía que propone Sennett (2009; 2010). En efecto, este término va más allá del trabajo manual y especializado que, sugiere la palabra artesano, y se puede aplicar a una amplia gama de actividades humanas. Subraya el compromiso de cualquier profesional con su trabajo. Por esta razón el concepto de artesanía es más que una metáfora.

Entender el asesoramiento como una artesanía nos remite a la idea de aquello “hecho a mano”, que es singular, como el caso por caso, como cada una de las situaciones educativas que queremos mejorar y que, igual que un objeto, un producto o una obra de artesanía, necesita una dedicación, un saber hacer y, sobre todo, un tiempo. Asesorar de manera situada implica un saber hacer en el proceso: la elaboración paulatina de una respuesta a medida que se va colaborando. Quizás se puede hacer si estamos situados.

Colaborar de forma situada

Cada contexto educativo, cada relación y cada problema emergente participa en la configuración del conocimiento que se produce, haciendo que este sea siempre situado, provisional y abierto a revisión. Así, el proceso de asesoramiento se convierte en un espacio donde el conocimiento se elabora en movimiento, en estrecha relación con la singularidad de las situaciones. ¿Cómo hacerlo?

Esta colaboración en situación puede entenderse como un procedimiento[20] estructurado en **tres tiempos** lógicos que permiten situar al profesional en una posición de escucha y atención para poder intervenir de forma situada. Se tiene que entender como una manera de ordenar el pensamiento y la toma de decisiones en situación. Esta lógica en tres tiempos permite orientar el trabajo de colaboración que conjuga las dos dimensiones implicadas en un asesoramiento situado.

Describir

Tiempo en el que se describe la situación tal como se presenta: las condiciones de aparición de la situación. Es un tiempo esencial para no precipitarse y para permitir que la situación nos “hable”. Es el momento de recoger aquello que se presenta, lo que aparece a la vista y aquello que los actores implicados enuncian como problema, reto y/o interés. Es una manera de fijar la situación a través de la descripción. Aquí se incluyen los antecedentes, los datos disponibles, los documentos institucionales, los protocolos aplicables y las versiones de los diferentes agentes educativos. En este primer movimiento, el profesional es capaz de poner en suspensión lo que conoce y sabe. Se escucha, se organiza la información y se registra lo que emerge: se reconstruye el escenario de la situación. Este momento permite aproximarse a la complejidad de la situación sin reducirla prematuramente a categorías previas.

Elaborar

Todo aquello que se observa y se expone no se interpreta por sí mismo ni ofrece una significación inmediata. El tiempo de elaborar designa el espacio de interpretación, de lectura y de análisis: los hechos dejan de ser datos, informaciones y conocimientos y pasan a ser elementos que interpretar. Si antes se exponía ahora se piensa y elabora. A partir de aquello que se expone se empieza a analizar, relacionar y pensar la situación. Este es el momento en que intervienen los marcos teóricos, las categorías interpretativas. Es cuando se recurre al universo de conocimientos a nuestro alcance para dar sentido a lo que se ha descrito, reconocer paradojas, elaborar hipótesis y situar la complejidad institucional, relacional y singular de la situación. Se confronta la situación con este conocimiento porque la situación interroga a los principios y conocimientos que nos orientan. Cuando estos conocimientos no responden nos encontramos con un problema o dilema ético.

Decidir

En este tiempo se articula aquello descrito y aquello interpretado a través de una decisión[21]. Se toma una decisión para transformar la situación descrita en función de las interpretaciones realizadas (elaborar). Este movimiento exige asumir la responsabilidad por los efectos de la decisión. La decisión es la concreción situada de esta tensión inherente al doble movimiento de la ética que hemos mencionado anteriormente[22]. En este punto, tanto el marco conceptual como la norma orientan, pero no determinan; la singularidad interroga, pero no anula el horizonte institucional. Por lo tanto, es la creación de un conocimiento situado. Es un saber hacer en situación. Una decisión que no se tiene que considerar como un saber definitivo - es provisional - sobre la situación que supera los saberes que han estado en el punto de partida sino como una invitación a seguir indagando.

Esta modalidad de trabajo colaborativo en tres tiempos se puede considerar una herramienta de indagación[23] que estructura la tarea asesora y la posiciona en una **ética situada**, muy alejada de la lógica técnica o instrumental. Proponemos un procedimiento que nos permite tomar posición ante la contingencia de la situación. Conviene subrayar que la posición es la manera como un asesor se ubica subjetivamente en una relación de colaboración: hace referencia a su implicación en la situación. En este sentido, la herramienta se configura como un esquema o marco mental desde el cual el asesor describe e interpreta el que pasa, y toma decisiones. Saber mantenernos en esta posición exige sostener una mirada abierta, flexible y atenta a la singularidad de cada situación. Así, la herramienta no cierra el sentido delo que ocurre, sino que posibilita indagar en la situación.

Se convierte, por lo tanto, en una herramienta conceptual y metodológica[24] que se sustenta en esta ética situada. Por esta razón, la ética en el asesoramiento no se encuentra ni el punto de partida de la situación (la que nos convoca a pensar, elaborar y escoger), ni en el resultado final (que nos lleva a decidir una acción asesora) sino en el mismo movimiento que va de un punto a otro por sucesivas aproximaciones durante el proceso de colaboración. Una ética del asesoramiento que reconoce la importancia de la norma, de las orientaciones administrativas y de los marcos conceptuales, pero que también asume que el sentido de la acción asesora solo se puede construir a partir de la singularidad de la situación.

Referencias bibliográficas

- Ariel, A. (2024). La responsabilidad ante el aborto. *Aesthetika*, 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 voluntaria*. 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).

Notas:

- [1] Tal como apunta Josep M. Esquirol (2006, p. 143), conviene diferenciar entre una situación complicada y una situación compleja: «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 praxis mancomunada se integran en un mismo movimiento la colaboración, la participación y la colegialidad. Son tres aspectos clave que se articulan en esta manera de concebir el asesoramiento a través de la indagación.
- [3] Los profesionales elaboran tres tipos de conocimiento: sobre el contenido de colaboración, sobre la relación de colaboración y, sobre la relación de cada participante con sus actos profesionales y sus consecuencias.
- [4] Hay que recordar que en este punto toma mucha relevancia una idea central en el proceso de asesoramiento: el consentimiento de las personas a nuestra actuación o dicho en los términos que lo expresa Román (2016:10): no se puede "ignorar cuáles son las voluntades de las personas atendidas".
- [5] El complejo-psi explica la existencia de una red de disciplinas, teorías y tecnologías que conciben el individuo como un interior susceptible de observar, clasificar y conocer para que sea posible su gobierno. Cómo afirma Rose (1996), las disciplinas psi proporcionan una serie de conocimientos (principios, metodologías y técnicas) para que sea posible el gobierno de las conductas en situaciones y contextos específicos y facilitan a los profesionales de la conducta humana una forma de poner en práctica su autoridad. Una autoridad que se fundamenta sobre el conocimiento de la naturaleza interior de todos aquellos que están sujetos a la autoridad del profesional experto.
- [6] Obviamente no compartimos la posición de un asesoramiento jerárquico.
- [7] Para profundizar en esta temática se puede consultar Garcés, (2021), La Boétie (2019) Lordón (2015).
- [8] Una aportación muy interesante sobre la Psicopedagogía crítica se puede encontrar en Sarthe (2022). También tiene una estrecha relación con las ideas que planteamos en este texto el enfoque de la Psicopedagogía Comunitaria. Se puede consultar Juárez (2022).
- [9] Hay que actuar frente esta aquiescencia generalizada a partir de la cual las personas manifiestan una actitud de aceptación o consentimiento pasivo o incluso resignación sin mostrar desacuerdo, resistencia u oposición. Es un asentimiento que no implica necesariamente acuerdo o convencimiento. Más una cesión que un consentimiento.
- [10] Dubet no habla explícitamente de los asesores psicopedagógicos, no obstante se pueden extender sus reflexiones y aportaciones al campo de la intervención psicopedagógica.
- [11] En general la compasión se entiende como un sentimiento de empatía, pena o solidaridad ante el sufrimiento ajeno, una reacción emocional que impulsa a ayudar. Por Joan-Carles Mèlich (2010) la compasión es una posición ética: no se arraiga al sentir "pena", sino al responder a la vulnerabilidad del otro. Se define como una responsabilidad ética: no se trata tanto de sentir, sino de responder. Una ética responsiva. Es una ética situada que nace en cada encuentro concreto, sin principios universales que dicten qué hacer, y que asume que todos somos seres frágiles y expuestos. La compasión —entendida como una manera de dejarse afectar por el sufrimiento ajeno y responder— acontece así la base de una ética situada, narrativa y finita. Implica una crítica a los sistemas que deshumanizan o invisibilizan el sufrimiento.

[12] Badiou es muy claro al respecto: “Nosotros no renunciamos a la idea de emancipación humana, pero afirmamos que el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que 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 atestigua 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, pág. 23).

[13] Hay que apuntar otro factor muy determinante en las prácticas educativas que no desarrollamos en este apartado pero que conviene señalar: al mismo tiempo que se avanza en los marcos jurídicos se retrocede en las políticas de financiación pública de la educación. Esto pone en juego la enorme dificultad para definir y determinar de manera justa los recursos que hay que implementar para promover la atención a la diversidad y la inclusión, en correlación con la justicia que vertebra la normativa y el lenguaje jurídico (Skliar, 2014).

[14] Algunas autoras y autores representativos de este paradigma: Judith Butler, Fariña, Carol Gilligan, Emmanuel Lévinas, Joan-Charles Mèlich, Martha C. Nussbaum, Paul Ricoeur, Arthur Schopenhauer, Joan Tronto, Simone Weil.

[15] Nos inspiramos en los planteamientos de Fariña (2001) y Salomone (2006).

[16] Nos encontramos en la dialéctica entre el ¿Qué tengo que hacer? y el ¿Qué hago? ¿Cómo respondo al otro?.

[17] Indagación es movimiento: también es una forma de plantear que el asesoramiento y la psicopedagoga no poseen un cimiento absoluto que da respuesta a cualquier situación antes de que se acontezca.

[18] Otros autores también subrayan la importancia de la “situación” en el asesoramiento: Serra-Capallera (2022: 26-28).

[19] Se podría hablar de una relación contingente con el saber con el corpus de conocimientos.

[20] Siguiendo las aportaciones anteriores desarrollamos este procedimiento con actitud artesanal ante las dificultades y contingencias. A menudo, cuando los artesanos se encuentran ante los retos inherentes a sus producciones hacen un uso imaginativo de sus herramientas, y rompen el molde de aquello que se ha diseñado y adaptado a una finalidad, tanto para afrontar las resistencias de la obra que hay que producir como para repararla o restaurarla y, sobre todo, para innovarla. A pesar de que un procedimiento nos provee de una manera de hacer, esta manera de actuar también nos tiene que permitir afrontar situaciones nuevas, hasta el punto de transformar el mismo procedimiento si la situación práctica así lo requiere.

[21] Quizás conviene aclarar las relaciones entre acto, decisión y acción. Entre el acto del asesor y una acción asesora. A menudo acto y acción se toman como sinónimos. En el ámbito de la ética esto no se tan claro. Hasta ahora estamos hablando de la responsabilidad del asesor frente su propio acto. En este sentido un acto es una decisión y no una acción. Pero este acto/decisión del asesor se produce en el marco de las relaciones de colaboración con otros profesionales. Esta dialéctica entre el asesor y los otros nos permite introducir la diferencia entre acto y acción. Un acto implica una decisión que te consecuencias por quienes lo ha producido y también por los otros. Porque por los otros el acto del asesor constituye una acción. Los otros ven en mi acto una acción (Ariel, 2024).

[22] Precisamente aceptar que no todo está decidido con antelación y que no se puede decidir sobre todo abre la posibilidad de decidir.

[23] Herramienta que integra las aportaciones de Trobes (2002), Fariña (2004), Ubieta (2004), Bolea y Cárcel (2018).

[24] Reiteramos la actitud artesanal tiene que inspirar nuestro trabajo ante las dificultades y contingencias.

Correspondencia con los autores:

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

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