

## Aprendizaje Reflexivo a Través de Grupos de Práctica Colaborativa

David Paré, Ph.D.  
Ottawa, Ontario

En 1601, el capitán Británico James Lancaster incorporo una pequeña innovación en la dieta de la marina Británica mientras navegaba hacia la India con su flota formada por cuatro barcos. Mientras la tripulación de tres de sus barcos siguió la dieta habitual, a todos los hombres en el cuarto barco se les requirió el consumo de una cucharadita de jugo de limón tres veces al día. La utilidad de esta innovación fue irrefutable. En la mitad del viaje, 40% de los 278 marineros de los primeros tres barcos habían muerto de escorbuto mientras ninguno de los marineros en el cuarto barco habían perecido (Berwick, 2003). A pesar de la evidencia altamente convincente de la utilidad de este remedio para el escorbuto, miles de marineros continuaron muriendo durante los próximos 146 años antes de que la marina Británica instituyera la política de incluir citrus en su dieta. Una vez que dicha política fue instituida, el escorbuto desapareció.

**Resumen:** Este artículo explora el enriquecedor aprendizaje y creación de una comunidad profesional que se nutre a sí misma, la cual se hizo posible por medio de la formación de grupos de práctica colaborativa. Los grupos de 10 o 12 profesionales abordan muchas de las deficiencias de los modelos convencionales de desarrollo profesional de los terapeutas: 1. son participativos, más que didácticos; 2. implican un aprendizaje experiencial y una práctica continua en vez de un workshop de fin de semana donde los participantes consumen pasivamente la información; y 3. constituyen comunidades de valores y vocabularios compartidos contrarrestando el aislamiento característico de las prácticas profesionales post entrenamiento. Luego de destacar los desafíos asociados con tradiciones dominantes de desarrollo profesional, el artículo ofrece una descripción detallada de la formación y experiencias de los grupos de práctica colaborativa.

**Palabras Claves:** Aprendizaje reflexivo, aprendizaje colaborativo, grupos de práctica colaborativa.

Es fácil hacer una evaluación del claro beneficio de esta práctica, pero la diseminación de la innovación en las disciplinas de la salud, incluyendo la consejería (counseling) y psicoterapia, continúa siendo bloqueado (Addis, 2002; Barwick et al., 2005; Rogers, 2004; Scullion, 2002). Mientras profesionales y académicos generan nuevos modelos a un buen ritmo, la tasa de cambios actuales en los lugares de práctica han sido descriptos como “colosales” (Berwick, 2003, p. 1974) — un término usualmente reservado para montañas, glaciares y otras inmensidades, virtualmente objetos inmóviles.

Parece claro que lo que es normalmente llamado la “brecha entre la investigación y la práctica” (Bero et. al., 1998; Morrisey et. al., 1997; Scullion, 2002) no es la consecuencia de la escasez de nuevas prácticas prometedoras. Como Waddell (2001) señala, “con más de 2 millones de artículos publicados anualmente en más de 20.000 revistas relacionadas con la salud, el problema no puede ser debido a la insuficiente investigación” (p.3). Ideas abundan; ahora que las mismas sean utilizadas por los profesionales de primera línea es otra cosa: “generar nuevas ideas no es lo mismo que utilizar nuevas ideas—la difusión de ideas innovadoras” (Berwick, 2003, p. 1970A).

Este artículo examina algunos de los obstáculos que impiden la difusión efectiva en modelos convencionales jerárquicos de entrenamientos para consejeros y terapeutas y describe un modelo alternativo que capitaliza las habilidades ya existentes en los profesionales. El artículo describe la formación de una red de grupos de práctica reflexiva en Ottawa, Canadá, donde los profesionales están imbuidos por sus “conocimientos locales” (Geertz, 1983) dentro de una cultura de colaboración y reflexión.

### Desafíos en la Difusión de las Prácticas Innovadoras

En el escenario terapéutico, la disparidad entre profesionales por falta de contacto con las más recientes investigaciones, y el aislamiento entre profesionales es desafortunadamente una situación familiar. Barwick et al.(2005) condujo un exhaustivo cuestionario a terapeutas y consejeros para determinar cómo se transfiere el

conocimiento en los servicios de salud mental y determinó que “aquellos potenciales usuarios del conocimiento de la investigación están desconectados de los que realizan investigación, y por consecuencia existe una gran brecha entre el conocimiento que proviene de la investigación y los comportamientos de los profesionales en la práctica” (p.25). Esta diferencia tiene implicancias reales para los clientes y también graves consecuencias para los profesionales quienes son incapaces de sostener de forma proactiva sus capacidades profesionales y niegan el impacto revitalizador de evaluar la eficacia de nuevas ideas y modelos dentro de sus contextos.

Esparcir prácticas promisorias no es cosa fácil. La difusión de las investigaciones es un fenómeno altamente complejo. Como dijo Berwick (2003), “la innovación es dura, pero la diseminación es mucho más” (p.1970). Algunos de los obstáculos posibles son: las estructuras burocráticas inflexibles, las restricciones presupuestarias, comunicaciones deficientes y estrategias empresariales a corto plazo. El liderazgo es crítico (Rogers, 1995); es muy importante para desarrollar y promover guías para la práctica. Pero “la mayoría de los estudios han encontrado que las guías para la práctica clínica tienen solo un efecto moderado en el comportamiento -las guías practicas no cambian la practica” (Waddell, 2005, p. 3). El modelo de “rociar y después rezar” para el desarrollo profesional—el cual es utilizado por una amplia gama de profesionales—es un intento de infundir guías a través de programas de entrenamientos empaquetados, e impide acomodarse a las variaciones contextuales en los lugares de trabajo y ha demostrado cosechar pequeñas recompensas que impliquen cambios en la práctica (Delisio, 2005).

Frecuentemente los profesionales acceden a entrenamiento a través de su asignación anual de desarrollo profesional, que les brinda la posibilidad de elegir un workshop, ofrecido por profesionales que recorren un circuito de las ciudades más importantes. Mientras estos eventos ofrecen un “beneficio adicional” y un espacio que estimula y rompe la rutina diaria para los profesionales, también tienen un gran número de deficiencias en el modelo de difusión de la práctica. En la próxima sección voy a explicar algunas de las deficiencias de los workshops aislados para el desarrollo profesional.

Primero, los workshops en su mayoría son ejercicios didácticos. Ya que los presentadores de los workshops frecuentemente intentan “cumplir lo prometido” por medio de compartir una gran cantidad de información en un corto periodo de tiempo, los presentadores raramente reservan espacio para la discusión o para actividades experienciales. Esto posiciona a los consumidores del entrenamiento en un rol pasivo y desalienta iniciativas y apropiación (Lee and Garvin, 2003, Wadell, 2001). Tal como los workshops aislados se apoyan en lo que Sfard (1998) llama una “adquisición de la metáfora” para el conocimiento: los estudiantes son vistos como recipientes para ser llenados—en este caso, con contenidos verbales y algunas demostraciones visuales. El evento de uno o dos días ofrece primeramente una charla “sobre” la práctica, donde principalmente el presentador tiene un corto periodo de tiempo para proveer a los asistentes las bases del modelo que esta enseñando. Hay muy poca oportunidad para el desarrollo de herramientas. Los asistentes quizás sean expuestos a alguna intervención por medio de un ejercicio experiencial, o quizás practiquen una intervención con el compañero del lado, pero esta experiencia de mojar solo los dedos raramente sustituye el desarrollo de herramientas de forma continua.

La segunda preocupación se relaciona a la primera. El desarrollo de nuevas herramientas inevitablemente demanda prácticas repetidas. La mayoría de los workshops brindan paquetes de aplicaciones para usuarios sin seguimientos. Cuando los workshops terminan, el presentador usualmente se va y los asistentes vuelven al trabajo y a su vida habitual. Usualmente no hay oportunidad de regresar para refrescar y revisar las ideas y no hay una estructura que apoye una práctica continua.

Esta deficiencia esta exacerbada por la tercera preocupación en casos donde los participantes del workshop no son acompañados por sus colegas. Cuando el aprendizaje es entendido como una participación social (Wegner, 1998) en vez de como una transferencia de información, tiene que llevarse a cabo en una comunidad para ser nutrido y sostenido. La innovación en la práctica llama a nuevas formas de crear significados sobre el trabajo; y crear significados es fundamentalmente un proceso relacional (Gergen, Schrader, & Gergen, 2008). Sin la continua oportunidad de reflexionar sobre las nuevas prácticas con colegas, quienes compartan cierto grado de vocabulario teórico y práctico, hay pocas posibilidades de que se absorban y se transformen en parte del repertorio práctico.

Reflexionar en la práctica con pares quienes hablen un “lenguaje” similar es crítico, pero también lo es la práctica. Esa continua creación de significado a través de la reflexión necesita ser acompañada por la actuación de las nuevas herramientas con otros. La experiencia de grupos aislados sin testigos carece de mutuo compromiso, lo cual es una característica central en el mundo de la práctica (Wenger, 2000). La práctica solitaria transcurre solo con materiales interactivos como punto de referencia (notas, folletos, videos) lo que excluye los conocimientos tácitos (Polanyi, 1958)

no esbozados en las presentaciones. Esto es lo que Schön (1987) ha llamado conociendo en acción, una dimensión del conocimiento práctico que se desarrolla trabajando hombro a hombro con otros.

La práctica de una herramienta es siempre más compleja que esa herramienta podría prometer. Polkinghorne (1993) refiere a esto como la dimensión pragmática del conocimiento, algo más allá de las guías prácticas esbozadas en cualquier folleto. El conocimiento pragmático no es la extensión del workshop de un fin de semana; emerge de repetidos encuentros a los cuales Polkinghorne llama “intencionalidad aparente e impredecibilidad del comportamiento humano” (1993, p. 153). A pesar de las promesas de dominio ofrecidas en el aire enrarecido de un workshop de fin de semana, es en las trincheras al lado de colegas, donde estas sutiles herramientas son desarrolladas y gran parte del aprendizaje crítico ocurre.

La cuarta preocupación relacionada con la difusión de la práctica en los workshops es que subrepticamente sostienen la terapia jerárquica. El material de promoción muestra a los presentadores como “expertos” y “maestros clínicos”. Por lo tanto, los entrenadores ofrecen videos con sus momentos de mayor eficacia clínica, y los rodean de elaboradas presentaciones de power point que ofrecen la promesa de favorables resultados para aquellos que diligentemente sigan los pasos enunciados. Este paquete hace parecer al aprendizaje de la terapia como algo no complicado. A los profesionales que día a día trabajan en medio de la ambigüedad y el desasosiego se los hace sentir como simples mortales, con la suerte de experimentar solo fragmentos de la aparente practica coherente del entrenador.

En mi propio desarrollo como profesional, he experimentado y he sido testigo de un patrón familiar entre mis colegas.

*La práctica de una herramienta es siempre más compleja que esa herramienta podría prometer.*

Al regresar de un workshop enfrentamos un bombardeo de preguntas de colegas quienes están entusiasmados de absorber lo aprendido y así llevar a cabo su propósito. Energizados por visiones de nuevas posibilidades, nosotros respondemos

generosamente y con espíritu proselitista. Ocho semanas después, todavía pensamos que el workshop fue útil, pero tenemos menos certeza de *qué en particular* nos fue útil. Un año después ojeando una revista, recordamos que fuimos a un entrenamiento y advertimos revisar nuestros apuntes del workshop.

La evidencia es que estos workshops intermitentes tienen un impacto transitorio, ya que con el tiempo su impacto se evapora y así sostienen el status quo (Boyle et al., 2005). Hay alternativas, y en lo que queda de este artículo voy a esbozar algunas de las iniciativas recientes que facilitan la difusión de la innovación a través de la colaboración, intercambio dialógico de conocimiento entre profesionales.

### **Intercambio de Conocimiento Horizontal: Formación de Grupos de Práctica Colaborativa**

En Ottawa, capital de Canadá de 90,000 habitantes, existen 6 grupos de profesionales—consejeros, terapeutas, trabajadores sociales—los cuales usan como primer modo de aprendizaje la participación en “grupos de práctica colaborativa”. El promedio del tamaño de los grupos es de 10 personas. La mayoría son empleados de agencias no gubernamentales y el resto trabajan en práctica privada. Cada grupo es facilitado por un consultor que a su vez es pagado y ese costo es dividido entre los miembros del grupo. En algunos casos el costo es cubierto por las organizaciones de trabajo, en otros casos, los miembros pagan de su bolsillo. Los grupos se reúnen cada dos semanas desde Septiembre hasta Junio, en espacios sin costo ofrecidos por las instituciones donde los participantes trabajan.

Cada grupo tiene una identidad diferente, producto de las características únicas de sus miembros, y de su contexto de trabajo, y de la trayectoria de trabajo compartido. El primer grupo fue formado en otoño del 2005; y el último empezó en Enero del 2009. Juntos, constituyen una comunidad de profesionales dedicados a un continuo intercambio de conocimiento. Para apreciar como surgieron y operan, sería importante deconstruir la palabra “conocimiento”, porque en este punto de vista particular del conocimiento subyacen las ideas y prácticas que conectan los grupos.

Aunque son diferentes, todos los grupos se apoyan en innovaciones teóricas y prácticas asociadas con en construccionismo social (Burr, 1995; Gergen, 1999/2009; Lock & Strong, in press). La palabra “social” nos remite a que el conocimiento humano surge de los intercambios comunales—primariamente, pero no exclusivamente, a través del lenguaje hablado y escrito. La palabra “construcción” implica que los significados que constituye lo “que sabemos” no es descubierto sino *construido*. En términos generales, esto sucede a través del lenguaje (Strong & Paré, 2004)—los discursos institucionales que insidiosamente infiltran la cultura popular y el entendimiento (Bakhtin, 1986; Foucault, 1970), y en los íntimos diálogos terapéuticos donde el significado emerge en el intercambio entre dos interlocutores (Gergen, 2006; Shotter, 1993).

Los modelos de construccionismo social de consejería (counseling) y terapia pueden ser remontados mayormente a la terapia familiar contemporánea, aunque hoy en día se practican extensamente en la terapia individual. Son a veces agrupados bajo el “paraguas postmoderno” (Anderson, 2007; Paré & Tarragona, 2006) que incluye la Terapia Narrativa (Freedman & Combs, 1995; McLeod, 1997; Payne, 2000; White, 2007; White & Epston, 1990), Terapia Centrada en Soluciones (de Shazer & Berg, 2007; Walter & Peller, 2000), y Terapia Colaborativa (Andersen, 1997; Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007). El primer grupo de práctica colaborativa se formó después de un programa de dos años en terapias de construccionismo social en el cual participé como entrenador. El programa fue ofrecido por el “Youth Services Bureau” (YSB) (Oficina de servicios para adolescentes) a los miembros de su staff y a un pequeño grupo de participantes de la comunidad. Se trataba de una mezcla de pequeños grupos de supervisión alternando con sesiones didácticas, además de cuatro workshops dictados durante los dos años. Cuando el entrenamiento finalizó yo fui invitado por YSB para continuar con pequeños grupos de supervisión con profesionales que habían participado en el programa. Nosotros inmediatamente nos dimos cuenta que anhelábamos la energía generada en el programa de entrenamiento. Extrañábamos la emoción y la energía que se generaba en las reuniones, la fertilización cruzada que surgía del aprendizaje y de compartir ideas con diversos colegas. Y entonces, colectivamente propusimos un modelo alternativo de “supervisión” a los directivos de YSB que incluiría aproximadamente 10 a 12 participantes, de los cuales la mitad no serían empleados de YSB. Para nuestra sorpresa, ellos estuvieron de acuerdo, y el primer grupo de práctica colaborativa nació.

El primer grupo se dedicó a profundizar en la teoría y práctica del construccionismo social. Mezclamos sesiones didácticas (inicialmente dadas por mí) con discusión de artículos, ejercicios experienciales, presentación de casos y frecuentes equipos reflexivos, (Andersen, 1987, 1991; Anderson & Jensen, 2007; White, 1995, 2000) videos y sesiones en vivo. Nos dimos un nombre después de mucha deliberación *The Collaborative Community Practice Group* (Grupo de Práctica Colaborativa Comunitaria). Organizamos una pequeña conferencia local llamada *Working together: Exploring Collaborative Practice* (Trabajando juntos: Explorando Prácticas Colaborativas), el programa fue creado colectivamente y todos los participantes del grupo exhibieron su trabajo.

Además de focalizar nuestra atención en ideas y prácticas construccionistas, adoptamos una ética colaborativa reflejada en el proceso de nuestro grupo. Gran parte del espíritu de nuestra ética fue demostrado en la presentación de la primera conferencia, donde los miembros del grupo enumeraron algunos valores claves de nuestro trabajo. La lista incluía los siguientes ítems: 1. La vida de las personas son multi-historiadas. 2. Es más útil construir sobre lo que está funcionando que “arreglar” lo que no. 3. Lo que “encontramos” está en función de lo que buscamos. 4. Las preferencias del cliente son claves para el trabajo. 5. La conciencia de la influencia cultural en la creación de significados y en las diferencias de poder. 6. La persona no es el problema, el problema siempre es el problema. 7. Un enfoque orientado a hacer preguntas sobre las herramientas y el conocimiento de las personas versus patología y difusión.

Por la respuesta del grupo, fue evidente que estos valores y prioridades resonaban con los participantes invitados, quienes variaban en su familiaridad con las ideas del construccionismo social. Concluimos que la expresión de estos valores fundamentales genera una poderosa conexión entre los participantes incluso cuando se identifican con diversas ideas teóricas. Esta conclusión ha sido reforzada en repetidas ocasiones desde entonces en muchos otros contextos.

La reunión original por lo tanto promovió conexiones a través de identificación de compromisos en común, y consolidó nuevos lazos profesionales reconociéndose unos a otros. Contribuyó a un sentido de comunidad que se extendió más allá del grupo original. La conferencia también generó interés en nuestras actividades, las cuales han contribuido continuamente a su expansión desde ese momento.

El segundo grupo interdisciplinario fue formado con el sostén de YSB, aumentando los miembros en los dos grupos aproximadamente a 20 participantes. Poco después, en una búsqueda en el Internet usando el término “práctica reflexiva” la directora ejecutiva de una agencia hizo una reunión con el grupo original de práctica colaborativa. En esa reunión, Val Hinsperger compartió una anécdota de su búsqueda de un modelo de entrenamiento en prácticas reflexivas para poder llevar la misma a su equipo. Miembros del grupo adoptaron el formato de los equipos de reflexión para responderle a Val en el momento, y así se plantaron las semillas del tercer grupo.

Los grupos han evolucionado continuamente, y su número se expandió a seis desde ese momento. Un cambio significativo ha sido la adopción de un modelo donde cada miembro paga individualmente. Mientras que la facilitación de los dos primeros grupos fue pagada por YSB—a pesar de la inclusión de otros participantes que no eran

miembros de la agencia—los miembros de los grupos al día de hoy pagan sus honorarios. Hacen esto ya sea por medio de la organización para la que trabajan o de su propio bolsillo. Este alejamiento de un solo contribuyente financiero ha contribuido al crecimiento de los grupos porque su continuación no depende de una sola línea presupuestaria.

Recientemente, profesionales invitados han compartido su trabajo en reuniones conjuntas de algunos de los grupos, inyectando algunas nuevas ideas, lo cual provee una razón para que los grupos compartan su aprendizaje. En el momento de escribir este artículo, otra conferencia se está planeando. Como en la primera conferencia, no habrá “terapeutas expertos” dirigiendo el evento. Miembros de varios de los grupos presentarán, primeramente compartirán aspectos de su experiencia vía formatos de equipos reflexivos, los cuales invitarán a la reflexión a los miembros de la audiencia. La inscripción será para cubrir los costos solamente, ya que con la ayuda de agencias locales será mínima. La invitación se enviará vía e-mail y de boca en boca a la comunidad local de profesionales quienes hayan mostrado interés en el construccionismo social y modelos parecidos. Esto incluye un rango de consultores, trabajadores sociales empleados de la red “de centros de recursos comunitarios” recientemente entrenados en utilizar equipos reflexivos en grupos de supervisión. Y esto anticipa que algunos de los profesionales que participen formarán el centro de un nuevo grupo.

### Un Continente Reflexivo

Por su tamaño, el cual tiene como promedio diez, las reuniones de grupo no son lugares donde cada miembro puede compartir una experiencia propia cada reunión. En este sentido, los grupos son mejor descriptos como una mezcla de supervisión y entrenamiento, con revisión de “casos”<sup>3</sup> como una de las actividades del desarrollo profesional. Vinculados por valores compartidos, los grupos sin embargo realizan estas actividades en una variedad de formatos: algunos están más preocupados por responder al desafío de “casos”<sup>3</sup>, mientras otros dedican mayor energía a la revisión y discusión de artículos y a la construcción de ejercicios experienciales. La práctica que todos los grupos comparten es el equipo reflexivo.

El terapeuta familiar noruego Tom Andersen creó el equipo reflexivo (1987, 1991) como una intervención clínica después de una gran experiencia, trabajando con equipos de terapeutas que daban directivas a los clientes a través de designar un terapeuta como portavoz de las ideas del equipo después de haber observado la sesión detrás del espejo unidireccional. El modificó ese método de entrenamiento de terapia familiar proponiendo un proceso donde los testigos de la sesión (“equipo reflexivo”) hablaban abiertamente acerca de la sesión entre ellos, mientras los clientes escuchaban. Después de esto, el equipo reflexivo retornaba a la posición de testigo mientras que los clientes y el terapeuta reflexionaban sobre lo que habían escuchado.

La innovación de Andersen incorporo gran parte de la teoría y ética del construccionismo social abordando al mismo tiempo algunas de sus preocupaciones sobre el método de entrenamiento mencionado anteriormente. Los miembros de los equipos generan significados a través de sus respuestas a los clientes, en vez de basarse en un contenido pre-formulado y descontextualizado por la “expertés” profesional. Las reflexiones abiertas proveen una gran variedad de perspectivas para los clientes, a quienes se les da espacio para evaluar lo que les es útil para ellos durante este proceso de compartir.

Michael White (1995, 2000) desarrolló una variación de este proceso el cual también ha influenciado fuertemente las actividades de los grupos de práctica colaborativa. En la variación de White, los miembros de los equipos reflexivos están orientados a dar testimonio de los esfuerzos que los clientes hacen para expresar sus propósitos e intenciones de los desafíos que enfrentan. El énfasis es menor en generar diversidad de significados en respuesta a los clientes, y mayor en ayudar a consolidar descripciones de identidad que son congruentes con los valores expresados por los clientes.

Ambas prácticas proveen procesos para promulgar los valores del construccionismo social y de los grupos de prácticas colaborativas. Los primeros grupos de Ottawa algunas veces usan las variaciones de los equipos reflexivos durante sesiones en vivo—algunas veces como parte de las reuniones del grupo y otras separadamente. Más frecuentemente, los seis grupos usan estos procesos reflexivos como vehículos para enriquecer las reflexiones entre ellos—no para los clientes.

A pesar de sus orígenes en “vivo” con el cliente, los equipos reflexivos han sido adaptados en diversas formas y utilizados para supervisión (Merl, 1995; Paré, 2009; Paré et al. 2004; Prest et. al. 1990; Rombach, 2002) y entrenamiento (Biever & Gardner, 1995; Griffith, 1999; James et al. 1996; Lysack, 2003; Winslade, et. al., 2000; Paré,

1999). Dentro de los grupos de práctica colaborativa las adaptaciones varían. Un miembro puede compartir un “caso”<sup>3</sup> verbalmente, o junto con un video. Los miembros del grupo responden vía equipos reflexivos y son filmados para que el terapeuta comparta el video con el cliente. Alternativamente, el miembro que presenta puede elegir si quiere discutir el caso o ser entrevistado acerca de cuestiones generales (falta de confianza en sí mismo, efectos traumáticos derivados de la práctica, desafíos con el desarrollo de herramientas, etc.) a las cuales sus compañeros responden. En esta instancia, las reflexiones no son para beneficio del cliente, sino *para beneficio del profesional*. A veces ambos procesos son utilizados: un miembro presenta un video y hay dos rondas de reflexiones—la primera para el cliente y la segunda para el terapeuta.

En muchos aspectos, estas prácticas reflexivas son el pegamento que mantiene a los diversos grupos conectados. A pesar de que los grupos usan un rango de variación en los procesos de Andersen y White para adaptarse al contexto y propósito, las prácticas comparten algunos valores fundamentales que permeabilizan todas las actividades de los grupos:

- *Responsabilidad incorporada*
  - Los miembros prestan atención a lo que personalmente les llega y son transparentes en su respuesta a la persona que presenta y entre ellos, este proceso es dialógico y espontáneo.
- *Espíritu de multiplicidad, tentatividad y curiosidad*
  - Las reflexiones son divergentes más que convergentes, haciendo honor a un rango de diversos puntos de vista en vez de buscar “la verdad”, no buscando generar una sola “solución” o determinar “lo que realmente esta ocurriendo” para el cliente.
- *Reconocimiento no normativo*
  - No juzgar al cliente/profesional en referencia a algunas normas construidas socialmente. Esto incluye evitar elogios y alabanzas—White (2000) llama a estas prácticas “prácticas de los aplausos”—sino más bien ofrece reconocimiento de los actos de agencia como expresiones de sus intenciones y propósitos.
- *Un compartir descentrado*
  - Todas las reflexiones son para el beneficio de la persona hacia la cual están dirigidas; incluso cuando uno devela algo de sí mismo es ofrecido de una manera que reconoce al cliente/profesional en vez de “robar el centro de atención”.

### **Difusión de las Innovaciones: El Proceso de Copiado/Reproducción Que Surge**

Es importante aclarar que el aprendizaje de los miembros de los grupos de práctica colaborativa deriva de aprovechar mutuamente sus conocimientos. Esta vuelta a “los saberes locales” (Geertz, 1983) es tan importante como los valores del cliente, las herramientas y los recursos los cuales son centrales en la terapia colaborativa. No obstante, sin fuentes externas de input, los grupos podrían ser vulnerables al estancamiento teórico. Por esto es importante que las conversaciones tengan una constante evolución teórica, lo que enriquece la práctica. Algo de esto ocurre, cuando los miembros leen artículos o concurren a workshops y comparten sus conocimientos con el grupo. Sin embargo, los profesionales tienen acceso limitado a ideas y prácticas innovadoras; por lo que es útil para los grupos de práctica colaborativa, tener conexión con el campo de la investigación, donde se articulan las innovaciones.

*Es importante aclarar que el aprendizaje de los miembros de los grupos de práctica colaborativa deriva de aprovechar mutuamente sus conocimientos.*

En el caso de los grupos de práctica colaborativa de Ottawa, los facilitadores cargan parte de esta responsabilidad. Como un académico cuyo trabajo me

pone en contacto regular con la investigación más reciente, yo regularmente transmito información a los miembros de los grupos vía artículos de investigación como así también informo de workshops y conferencias. Mientras mi rol pedagógico ha disminuído considerablemente en el grupo que yo facilito—en el grupo más antiguo mi colega, Christine Novy<sup>2</sup>, a veces toma un rol didáctico. El feedback de los miembros del grupo indica que este rol es clave porque conecta a los profesionales con la literatura, practica y con personas que de otra manera no hubieran conocido.

Además, los miembros de los grupos están conectados con la Universidad vía una página web con contraseña privada para cada alumno y para ciertos miembros selectos de la comunidad. La pagina web “*The Collaborative Counseling and Supervision Website*” (Audet and Paré, 2009) incluye videos de la práctica local con un amplio rango de prácticas construccionistas, también incluye equipos reflexivos de supervisión los cuales cuentan con miembros de los grupos

de práctica colaborativa. Las posibilidades de utilizar la página web para aprendizaje entre la comunidad y la universidad y entre los grupos apenas está empezando a ser aprovechado.

Otra conexión entre la comunidad y la universidad ocurre a través de invitar a estudiantes o a recientes graduados a los grupos de práctica colaborativa, donde ellos pueden aprender al lado de colegas con más experiencia. El proceso se aproxima a un aprendizaje donde los nuevos profesionales aprenden de este campo a través de la observación y de la mutua participación.

Las innovaciones terapéuticas no son como las píldoras, las cuales pueden ser distribuidas e ingeridas. Son prácticas que integramos a nuestro trabajo con esfuerzo, de la misma forma que Bakhtin (1981) habla de cómo acomodamos el idioma a nuestros propósitos a través del proceso, a veces difícil, de interacción y reiteración: “se va convirtiendo en algo propio cuando la persona lo llena con sus propias intenciones, su propio acento...esto es un difícil y complicado proceso.” (p.293). De esta forma activa en la que los miembros se entremezclan, los grupos proveen un lugar no solo para “compartir” innovaciones, sino para ayudar a integrarlas al repertorio terapéutico por medio de probarlas y responder a la comunidad. Al hacerlo, las ideas e intervenciones se vuelven nuestras en “el proceso de copiado que se origina” (Geertz, 1986, p. 380).

### **Más Allá de los Talleres de fin de Semana: Desarrollo de Herramientas Terapéuticas Como una Acción Conjunta**

Esta conversación no tiene como intención desterrar la tradición de los “workshops de fin de semana”. Entre otras cosas, proveen acceso a encuentros cara a cara con presentadores talentosos los cuales pueden encender la pasión de los profesionales por su trabajo. Sin embargo, encender el entusiasmo no es lo mismo que el nutrir continuamente el desarrollo de las herramientas. Antes de concluir, me gustaría brevemente reiterar el rol que los grupos de práctica colaborativa pueden desempeñar para abordar las deficiencias de los paquetes de entrenamiento de un solo encuentro.

### **Del Rol Pasivo de dar Testimonio a la Participación Activa**

John Shotter, ha escrito extensamente sobre las formas en que el conocimiento útil emerge de la “acción conjunta” en la conversación (cf. Shotter, 1993a, 1993b, 1995). El conocimiento no es “entregado” por medio de las palabras, en cambio es formado en la respuesta mutua con los conversadores. Esto lleva tiempo, así como también compañía. Se trata de la *práctica* que ganó el nombre de “profesional terapéutico” (therapeutic practitioner). Esta práctica se realiza mejor con otros aprendices quienes son testigos mutuos de los desarrollos en conocimiento y herramientas.

### **El Historiar del Desarrollo Profesional**

El subtítulo proviene de Winslade et. Al. (2000), quien habla de cómo el trabajo reflexivo es el crisol en donde las identidades profesionales se forjan, un proceso que nunca está completo: “el verbo “historiar” es utilizado intencionalmente, indicando una inacabada e inacabable conversación en la cual todos están comprometidos en nuestra práctica educativa” (p.?) De alguna forma, un workshop es una sola enunciación de profesional a una habitación llena de profesionales; el avance constructivo se da por medio la respuesta y contra-respuesta que ocurre en las conversaciones del grupo. Aprender, como Lave y Wenger (1991) han señalado, “implica a toda la persona, implica no sólo una relación con ciertas actividades específicas, sino una relación con comunidades sociales” (p.53).

### **Saber Qué Versus Saber Cómo**

Polkinghorne (1993) hace una distinción entre “saber qué y “saber cómo”, señalando que una cosa es estar familiarizado con la física que explica cómo las bicicletas se mantienen en pie, y otra cosa es ser capaz de realmente andar en bicicleta. Lo mismo es cierto para el conocimiento adquirido en workshops: hasta que se convierte en práctica, es “saber qué” lo cual puede enriquecer la comprensión, pero necesita ser convertido en “saber cómo” por medio de la aplicación cara a cara en la práctica. Mediante la participación en reflexiones colectivas, los miembros del grupo están activamente “practicando” junto a otros de una manera menos evidente que en el modelo de conferencia. Los miembros del equipo reflexivo prestan gran atención a su discurso, enunciado por enunciado, mientras comparten por el beneficio de los profesionales y/o de los clientes presentes, o para los clientes ausentes por medio de las reflexiones grabadas en video. Más que un mero *recuento* de la práctica, reflexionar es por lo tanto una *forma de práctica* por sí misma.

## Creando un Contexto no Competitivo para el Desarrollo de la Identidad Profesional (y Personal)

Una de las observaciones más llamativas de un miembro de un grupo de práctica colaborativa fue que la participación del grupo contribuye a la confianza través de la seguridad que genera el poder actuar *deficientement*. Un workshop de fin de semana con un terapeuta reconocido puede dejar al profesional preguntándose por qué las conversaciones que *el/ella* tiene en privado no tienen nada del brillo reflejado en los video del presentador. Este incómodo sentirse “menos que” puede ser exacerbado en gran medida en un formato de conferencia que evoca lo que Brookfield (1991) describe como “el síndrome impostor” entre estudiantes adultos. Cuando las situaciones terapéuticas son vistas como problemas que tienen que ser resueltos en vez de cómo dilemas a ser deconstruidos y explorados, una atmósfera de debate puede instalarse. La persona compartiendo se convierte en alguien *sin* la respuesta en virtud de que están presentado el “caso” y los participantes empujan hacia la interpretación y intervención supuestamente “correcta”.

Liberados de la aparente difundida y a veces desvalorizadora contestación “y has tratado...?”, los grupos de práctica colaborativa crean una atmósfera orientada hacia el descubrimiento, en la cual se permiten *las zonas grises* y *las preguntas sin respuesta*. Curiosamente, este proceso reflexivo cosecha resultados útiles; sin embargo, de una manera resonante con el artículo de Anderson y Goolishian's (1988) que es un gran punto de referencia en la práctica colaborativa, los problemas no son tanto resueltos como “di-sueltos” a través de la conversación. Este proceso de exploración sostiene a los profesionales de varias formas importantes, contribuyendo a la moral y a su sentido de eficacia (Paré, inedito).

Prácticas reflexivas no sólo contrarrestan tradiciones de debate, también crean foros para atestiguar las herramientas y el conocimiento de los miembros del grupo por medio de rituales de reconocimiento. Tomando prestado de Myerhoff (1982), White (1995, 2000) quienes caracterizan los equipos reflexivos como “ceremonias de definición” donde los miembros participan colectivamente en “creándose a si mismos” (p. 177). Más que la ausencia de competencias, es un proceso generativo de identidad profesional y personal: “de muchas formas se han vuelto más quienes solían ser antes de la participación en el equipo reflexivo” (p.192).

## Reflexiones de Cierre

Si hacemos una encuesta de los profesionales que proveen servicios en organizaciones no gubernamentales, unos pocos describen tener supervisión estructurada y regular. Seguramente sus oportunidades de entrenamiento continuo son limitadas por causas económicas. Estas son deficiencias en el campo de acción profesional y necesitan atención. Sin embargo, las actividades mencionadas describen dimensiones adicionales del desarrollo profesional no exactamente comprendidas en las palabras “supervisión” o “entrenamiento”. Tampoco palabras como “difusión” y “conocimiento transferido” reflejan el multilateral y complejo proceso por donde el conocimiento se intercambia y es construido en la comunidad. Barwick et. al (2005) señala procesos similares utilizando lo que Hargreaves' and Dawe's (1990) llaman desarrollo profesional colaborativo—el mutuo intercambio de conocimiento entre investigadores y profesionales, al igual que terapeutas/consejeros de diferentes niveles de experiencia práctica.

La palabra “colaboración” es muy usada al día de hoy, y por una buena razón. Pero la colaboración activa requiere espacios para la participación reciproca; y así la construcción relacional crea una base para arriesgarse e innovar. Los grupos de práctica colaborativa proveen mucho de esto y pueden ser mejor caracterizados en términos de creadores de comunidad, que en referencia a cualquiera de los términos mencionados anteriormente. Como dice Wengner (2000), desde el comienzo de la historia, los seres humanos han formado comunidades que comparten prácticas culturales donde reflejan su aprendizaje colectivo: desde una tribu alrededor del fuego en una cueva; un grupo medieval; un grupo de enfermeras en un pabellón; una pandilla callejera; hasta una comunidad de ingenieros interesados en diseñar frenos. Participar en estas “prácticas comunitarias” es esencial para nuestro aprendizaje. Esto es lo que nos hace seres humanos capaces de conocimiento significativo. (p.229)

El “conocimiento” asociado con la consejería y la terapia es más que el “saber cómo” (“know-how”) individual; es inevitablemente un saber relacional. La importancia que se da a la ética relacional—con los clientes y entre profesionales— es lo que sostiene los grupos de práctica colaborativa. Los procesos de reflexión entre colegas con curiosidad y respeto crean algo semejante a un espacio sagrado, un tono reverencial que facilita el compartir y frecuentemente moviliza a los participantes. Algo grande está sucediendo allí que trasciende los momentos de iluminación que todos hemos experimentado en los workshops terapéuticos. Más allá de proveer un espacio para el “desarrollo de herramientas”, los grupos de práctica colaborativa son un permanente recordatorio de la ética del cuidado. Debemos recordar lo suficiente esto, ya que es la piedra fundamental de nuestro trabajo.

---

## References

- Addis, M. E. (2002). Methods for disseminating research products and increasing evidence-based practice: promises, obstacles, and future directions. *American Psychological Association, 9*(4), 367–378.
- Anderson, H. & Jensen, P. (2007). *Innovations in the reflecting process*. London: Karnac.
- Andersen, T. (1991) *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. New York: Norton.
- Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process 26*, 415-425.
- Anderson, H. (2007). A postmodern umbrella: Language and knowledge as relational and generative, and inherently transforming. In H. Anderson & D. Gehart (Ed.), *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*, pp. 7 – 19. New York, NY: Routledge.
- Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: A postmodern approach to psychotherapy*. New York: BasicBooks.
- Anderson, H. & Gehart, D. (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York, NY: Routledge.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1988). Human systems as linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process, 27*(4), pp. 371-393.
- Audet, C., & Paré, D. A. (2009). *The Collaborative Counseling Website: Using video e-learning via Blackboard Vista to enrich counselor training*. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.).
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barwick, M.A., Boydell, K.M., Stasiulis, E., Ferguson, H.B., Blase, K., & Fixsen, D. (2005). *Knowledge transfer and evidence-based practice in children's mental health*. Toronto, ON: Children's Mental Health Ontario.
- Berwick, D. (2003). Disseminating innovations in health care. *Journal of the American Medical Association, 289*(15), 1969–1975.
- Bero, L.A., Grill, R., Grimshaw, J.M., Harvey, E., Oxman, A.D., & Thomson, M.A. (1988). Closing the gap between research and practice: An overview of systematic reviews of interventions to promote the implementation of research findings. *British Medical Journal, 317*, 465–468.
- Biever, J. L., & Gardner, G. T. (1995). The use of reflecting teams in social constructionist training. *Journal of Systemic Therapies, 14*(3), 47-56
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. (1991). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook, J.A., Horton-O'Connell, T., Fitzgibbon, G., Steigman, P. J. (1998). Training for state-funded providers of assertive community treatment. In P. W. Corrigan, D. F. Giffort, (Eds). *Building teams and programs for effective psychiatric rehabilitation. New directions for mental health services, 79* (pp. 55-64). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- de Shazer, S., and Berg, I.K. (2007). *More than miracles: the state of the art of solution focused therapy*. New York, NY: Haworth.

- 
- Geertz, C. (1986). Making experiences, authoring selves. In E. Bruner & V. Turner (Eds.), *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books Inc.
- James, S., MacCormack, T., Korol, C., & Lee, C. M. (1996). Using reflecting teams in training psychology students in systemic therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 15(4), 46-57
- Foucault, M. (1970). *Order of things: An archaeology of the human sciences*. London: Tavistock Publications.
- Freedman, J. & Combs, G. (1995). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York, N.Y.: W.W. Norton.
- Geertz, C. (1986) 'Making experiences, authoring selves', in V. Turner and E. Bruner (eds), *The anthropology of experience*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books Inc.
- Gergen, K. (2006). *Therapeutic realities: Collaboration, oppression, and relational flow*. Chagrin Falls, OH: TAOS Institute Press.
- Gergen, K. (1999/2009). *An introduction to social construction, 2<sup>nd</sup> edition*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gergen, K., Schrader, S., & Gergen, M. (2008). *Constructing worlds together: Interpersonal communication as relational process*. New York: Penguin Academics.
- Griffith, W. (1999). The reflecting team as an alternative case teaching model: A narrative, conversational approach. *Management Learning*, 30(3), 343-362.
- Lock, A., and Strong, T. (in press). *Social constructionism: Sources and stirrings*. London: Cambridge University Press.
- Lysack, M. (2003). "When the sacred shows through": Narratives and reflecting teams in counselor education. *Sciences pastorales/Pastoral Science*, 22(1), 115-146.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Merl, H. (1995). Reflecting Supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 47-55.
- Morrisey, E., Wandersman, A., Seybolt, D., Nation, M., Crusto, C., & Davino, K. (1997). Toward a framework for bridging the gap between science and practice in prevention: a focus on evaluator and practitioner perspectives. *Education and Program Planning*, 20(3), 367-377.
- Myerhoff, B. (1982). Life history among the elderly: Performance, visibility, and remembering. in J. Ruby (Ed.) *A crack in the mirror: reflexive perspectives in anthropology*, pp. 99-117. University of Pennsylvania Press.
- Paré, D.A., (in press). Facilitating practitioner knowledge exchange through collaborative practice groups. Conference proceedings of the Asian Psychological Association Conference, Kuala Lumpur, June 2008.
- Paré, D.A. & Tarragona, M. (2006). Generous pedagogy: Teaching and learning postmodern therapies. *Journal of Systemic Therapies* 25(4), 1-7.
- Paré, D. A. (1999) The use of reflecting teams in clinical training. *Canadian Journal of Counselling*, 33(4): pp. 293 - 306.
- Payne, M. (2000). *Narrative therapy: An introduction for counselors*. London: SAGE Publications Ltd.

- 
- Prest, L. A., Darden, E. C., & Keller, J. F. (1990). "The fly on the wall" reflecting team supervision. *Journal of Marital & Family Therapy*, 16(3), 265-273
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. 5th ed. New York: Free Press.
- Rombach, M.A. (2002). *Co-vision: A model for collaborative clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, Hammond, Indiana.
- Nichterlein, M.E. and Morss, J.R. (1999, May). *Spaces IN the surface// EN la superficie: The reading and writing of the rhizome*. Paper presented to Millennium Conference in Critical Psychology, Sydney, Australia, May 1999.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Polkinghorne, D. (1993). Postmodern epistemology of practice, pp 147-165. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism*. Newbury Park: SAGE Publications Ltd..
- Rombach, M. A. (2000). *Co-vision: A model for collaborative clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, Hammond, Indiana.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scullion, P.A. (2002). Effective dissemination strategies. *Nurse Researcher*, 10(1), 65–7.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shotter, J. (1995). Joint action, intentionality, and ethics. *Theory and Psychology* 5(10), 49-73.
- Shotter, J. (1993a). *The cultural politics of everyday life*. Buckingham: Open University Press.
- Shotter, J. (1993b). *Conversational realities*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications Ltd.
- Strong, T. and Paré, D.A. (Eds.).(2004). *Furthering talk: advances in the discursive therapies*. New York. N.Y.: Kluwer Academic/Plenum.
- Walter, J. & Peller, J. (2000). *Recreating brief therapy: Preferences and possibilities*. New York, NY: W.W. Norton.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, NY: Norton.
- White, M. (2000). The reflecting team as definitional ceremony re-visited. In M. White, *Reflections on narrative practice* (pp. 57-88). Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- White, M. (1995). Reflecting team as definitional ceremony. In M. White, *Re-Authoring lives: Interviews and essays* (pp. 172 - 198). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W. Norton.
- Winslade, J., Crocket, K., Monk, G., & Drewery, W. (2000). The storying of professional development. In G. McAuliffe & K. Eriksen (Eds.), *Preparing counselors and therapists: Creating constructivist and developmental programs* (pp. 99-113). New York, NY: The Donning Company Publishers.
-

### Notas de Pie

1. Nota de la Traductora: *Escorbuto*: enfermedad producida por la carencia de vitamina C en la alimentación y caracterizada por hemorragias cutáneas y musculares, por una alteración especial de las encías y por debilidad general. *Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe 1997*.
2. En este momento, Christine Novy facilita 5 de los grupos y yo uno.
3. La palabra “caso” se usa para describir una persona, pareja o familia. Las comillas son un recordatorio de que el término tiene desafortunadamente el efecto de objetivar a las personas.

### Author Note

David Paré, Ph.D.  
Professor, Faculty of Education  
University of Ottawa  
Ottawa, Ontario  
[dpare@uottawa.ca](mailto:dpare@uottawa.ca)