

## **Apoyándose: La Enseñanza de Prácticas Relacionales en Medio de la Complejidad**

Janet Newbury & Marie L. Hoskins  
Victoria, BC, Canada

### **Resumen**

*¿Cómo la manera en que enseñamos puede reflejar mejor lo que estamos enseñando? ¿Cómo la consideración de las realidades vividas en las que la práctica se lleva a cabo puede también ser parte del entrenamiento de los profesionales? Para ocuparse de estas cuestiones, este artículo parte de las experiencias de los autores co-enseñando un curso avanzado de terapia familiar, en el que los estudiantes e instructores adoptan muchas de las prácticas colaborativas que incluye el contenido del mismo curso. Al aprender no sólo acerca de las prácticas relacionales, sino también a través de las enfoques relacionales en la educación, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar el potencial transformacional de los enfoques colaborativos para cambiar. Se consideran también desafíos constantes.*

**Palabras clave:** *investigación colaborativa; asesoramiento en educación; diseño emergente; práctica familiar; práctica relacional*

*El nudo. Al principio, un enredo...*

*Dos personas están conversando, trabajando sobre un problema a través del diálogo. Pero no son las únicas participantes en esta escena.*

*Una de ellas se inclina hacia delante. Escucha.*

*Recuerda su entrenamiento en micro habilidades e intenta interpretar el papel de un buen asesor. Mirada abierta, asintiendo con la cabeza, ojos compasivos. Intenta escuchar pero se distrae por las expectativas, por el deseo de medir los resultados de su desempeño; piensa anticipadamente sobre cómo asegurar que esta historia tenga un final feliz. Cerrando, apretando, con miedo a perder el control –si es que tenía alguno-.*

*Piensa de nuevo en todo lo que ha leído sobre este tipo de situaciones. Piensa de nuevo sobre el conocimiento heredado justamente acerca de escenarios como éste. Por supuesto que ella debería de saber qué decir a continuación.*

*La otra se inclina hacia adelante. Habla...*

*Liberar Soltar lentamente trozos y piezas de su historia, montándolos uniéndolos de una manera que espera que tengan sentido, le hará que para ella también tenga algún sentido. Intenta hablar coherentemente pero se distrae por causa de las expectativas, por la necesidad de precisar esta situación porque es su única oportunidad, piensa más allá en cómo asegura que esto se presentará asegurarse de que presentará esto bajo una luz favorable. Cerrando, apretando, sintiéndose derrotada incluso antes de haber empezado. Piensa de nuevo en todo lo que ella ha experimentado y que nadie sabrá jamás. Piensa de nuevo sobre lo que ya ha aprendido acerca de cómo hacer las cosas. Como si esta conversación fuera a cambiar algo.*

En este encuentro dialógico están en juego muchas otras dimensiones: el mundo material que conforma y es conformado a través de cómo interactuamos con él, las realidades sociales, políticas y económicas que limitan y mantienen lo que es posible, nuestras vidas personales incluyendo la salud emocional y física –hayamos o no dormido bien la pasada noche-. Estas son las cosas que muy a menudo determinan qué pasa y qué no pasa en un simple momento, pero muy raramente aparecen en los debates y entrenamientos en la práctica clínica.

Preparar a los profesionales para relacionarse bien con otros sin considerar la naturaleza situacional de la práctica es sólo prepararlos para trabajar en condiciones ficticias. Hablar de las mejores prácticas de una manera descontextualizada es situar a los profesionales para hacerlo mal cuando sean lanzados en medio de realidades confusas y contradictorias. ¿Cómo podemos preparar a los profesionales para discernir y actuar en circunstancias impredecibles e inestables? ¿Cómo podemos prepararlos para enlazar que se conecten de forma significativa en medio del caos de la realidad?

Esto, en nuestra opinión, es prepararlos para los trabajos que de hecho se esperará que hagan sus puestos de trabajo como ahora mismo se está esperando que hagan. Poner orden en la complicada naturaleza de nuestro mundo social no prepara en nada a los profesionales para nada de lo que actualmente en realidad enfrentarán se enfrentan. ¿Cómo, entonces, pueden todas estas múltiples dimensiones de experiencias vividas pueden integrarse de manera significativa ser significativas cerradas en nuestras creencias nuestras comprensiones de lo que la práctica conlleva, más que en un lugar de separarlas matices, como si, de alguna manera, sólo fueran son simplemente su el telón de fondo para ello?

¿Cómo entendemos el nudo como nuestro punto de partida y ayudamos a nuestros estudiantes a encontrar caminos para operar desde dentro del enredo? Ésta es nuestra tarea en este artículo.  
Supercomplejidad

La interacción anterior tiene lugar en medio de lo que muchos de nosotros reconocemos como realidades muy complejas. Los recursos limitados para la práctica, las restricciones de tiempo, el aumento de la competitividad y el concepto de ‘mejores prácticas’ en constante evolución son parte de un nudo más amplio en el cual los estudiantes están aprendiendo a ser buenos profesionales. Junto a esta complejidad hay una noción, relativamente nueva, acerca de los profesionales de los servicios humanos públicos la cual considera que los hilos conductores de los discursos raciales y de género se entretrejen en los contextos políticos que le dan forma a lo que sabemos sobre la experiencia en sí misma. De acuerdo con Westley, Zimmerman y Patten (2007), “los sistemas complejos conllevan relaciones complejas. Las relaciones existen *entre* las cosas. Puedes apuntar a las cosas; pero no puedes apuntar a las relaciones. Son literalmente difíciles de ver” (p. 10, cursivas nuestras). Esto significa que los estudiantes no están simplemente aprendiendo acerca de cómo encontrarse con otro individuo, sino cómo navegar en los espacios relacionales que existen entre ellos y otros elementos de estas complejas situaciones. “Todos los sistemas complejos,” nos recuerdan estos autores, “son parte de comportamientos que no pueden ser explicados por sus partes” (p. 7).

Barnett (2013), sin embargo, llevaría esto un paso más allá con su afirmación de que de hecho estamos viviendo en un unos tiempos *supercomplejos*. Como resultado de los desarrollos tecnológicos, la globalización, el multiculturalismo, y otras realidades actuales, la

supercomplejidad da lugar a una amplia gama de cuestiones que llevan, en un mundo global y pluralista, a interpretaciones que no sólo son distintas sino incompatibles; y no hay una manera sencilla de resolver estas diferencias. Y esto, por sí mismo, aleja la supercomplejidad de la complejidad. La supercomplejidad produce una multiplicación de diferencias incompatibles de interpretación (p. 67).

Aunque no usa la palabra, Wheatley (2012) también destaca la supercomplejidad de nuestros tiempos. Más que verlo como un dilema insalvable, lo presenta como una oportunidad para usar un marco diferente en la manera en que nos acercamos al mundo, de manera que podríamos encontrar caminos diferentes de relacionarnos con (en) él. Necesitamos reconocer que el mundo está constantemente creándose de nuevo.

Las nociones tradicionales sobre la generación de conocimiento incluyen la observación y la predicción de patrones para “dominar” algo. Separar algo para mirar sus piezas y volver a juntarlas esperando que vuelvan a funcionar en el mismo modo es razonable para problemas simples (ver también Westley et al, 2007). Pero la supercomplejidad llama a una manera diferente de mirar el mundo: una comprensión de lo que Wheatley (2012) explica como su ‘diseño emergente’. La emergencia, dice, es “la creación de nuevas propiedades que no se parecen a las partes y que por lo tanto no pueden ser entendidas diseccionándolas” (p. 12). Esto significa que el cambio es una fuerza creativa y nuevas realidades son siempre creadas como resultado de lo que ya existe, uniéndose de una manera generadora. No hay vuelta atrás, y no se sabe lo que viene.

### **Aprendiendo para un Futuro Desconocido**

Así, ¿cómo podemos preparar a los estudiantes en toda esta supercomplejidad para los roles que desempeñan como profesionales de los servicios humanos? ¿Cómo enseñamos a la gente para apoyar a otros a través del cambio, que es desconocido, cuando sus propios instintos de supervivencia pueden estar instruyéndolos para hacerlo de otra manera? Como Barnett (2013) aclara,

Las habilidades genéricas parecen ofrecer la base justamente de ese aprendizaje para un futuro incierto. Las habilidades genéricas por definición, son aquéllas que seguramente se mantienen a través de múltiples situaciones, incluso en las desconocidas. Quiero sugerir, sin embargo, la idea de que las habilidades, incluso las genéricas, son un *cul-de-sac*. En contraste, el camino a seguir se basa en la construcción y la promulgación de una pedagogía para el ser humano. En otras palabras, aprender para un futuro incierto tiene que ser un aprendizaje entendido no en términos de conocimiento o habilidades sino basado en cualidades y disposiciones humanas. Aprender para un futuro incierto reclama, en breve, su giro ontológico (Barnett, 2013, p. 65).

¿Cuál sería una preparación útil para los estudiantes que se esfuerzan por trabajar en el área profesional de los servicios humanos tales como terapia, cuidado de niños y jóvenes y trabajo social? ¿Qué los podría equipar para apoyar ética y efectivamente a individuos y familias que están luchando en situaciones que aún son desconocidas?

Wheatley y Barnett llaman nuestra atención a las supercomplejidades que rodean las situaciones y contextos en la vida contemporánea, pero ¿qué clase de ontologías necesitamos enfatizar en nuestros estudiantes sin abrumarlos, sin que se cierren o caigan en la desesperación? ¿Qué se requiere por parte de los profesionales cuando se dan cuenta de la magnitud de la necesidad de emerger? ¿Qué necesitamos entender sobre las relaciones entre los profesionales y las familias con las que trabajan?

Abundando en la idea de que los contextos son desconocidos, emergentes y supercomplejos, es importante describir el fenómeno más profundamente cuando consideramos los contextos de práctica. Si se asume que el giro ontológico es necesario, entonces ¿qué clase de ontología estamos recomendando, o más específico, ¿cómo podemos educar para lo que es una manera de ser filosófica y ética? Partiendo del trabajo de Derridá sobre la ley y la evidencia, Macklin y Whiteford (2012) destacan las deficiencias del razonamiento científico. Aunque de hecho se refieren a los procesos de investigación, hay similitudes en cómo se llega a conocer la “verdad de una situación”. Si las situaciones que nuestros profesionales encuentran son las que señalan los autores, “llena de perplejidades y contradicciones de tal manera que los juicios nunca se percibirían como fluyendo fácilmente de la evidencia” (p. 94), ¿cómo podemos preparar mejor a nuestros estudiantes para este tipo de situaciones?

Actualmente, muchos programas de asesoramiento usan una aproximación a las micro habilidades en la que los estudiantes son guiados a través de habilidades básicas de comunicación como la escucha empática, el parafraseo, el reto, el resumen y otras, las cuales hablan de los aspectos técnicos de la relación. Éstas son habilidades útiles, pero no en y por ellas mismas; hay mucho más involucrado que sólo las técnicas encontradas en las reglas para una buena comunicación. La investigación en el discernimiento nos recuerda que la práctica avanzada requiere de capacidades para ver patrones, procesos y procedimientos (Hoskins & White, 2010). Si tomamos en serio lo que sabemos acerca de la emergencia y la supercomplejidad, necesitamos poner atención a algo más que la conversación.

Por supuesto, en medio de todo esto estamos *nosotros* (y nuestros estudiantes y sus futuros clientes): personas reales, viviendo vidas reales, enfrentándonos a desafíos reales. Y nosotros somos algunas ‘partes’ de las que Wheatley está hablando. Con la discusión previa se hace claro que no sólo no hay “ninguna descripción estable del mundo, [sino] que tampoco hay ninguna definición estable de ‘mí’. El ‘yo’ es propenso a ser desestabilizado” (Barnett, 2013, p. 70). Esto genera cuestiones significativas sobre la identidad, la subjetividad y el yo –asuntos centrales para los profesionales de los servicios humanos-. Ser inestable en ese sentido es tener amenazada la propia existencia real. Cuando llevamos esto al nivel concreto del individuo –como opuesto a hablar en términos puramente abstractos- empezamos a experimentar estas ideas no tanto como un sueño en el que todas las cosas son posibles, sino como unas pesadillas en la que todas las cosas son aniquiladas.

Wheatley (2012) sugiere que quizás esto es por lo que nos resistimos a aproximaciones al apoyo clínico más emergentes y sensibles. “Y aquí está la última paradoja vital sobre el cambio”, observa Wheatley (2012), “la única razón por la que un ser vivo cambia es sólo si no tendrá que cambiar. Hará cualquier cosa que sea necesaria para conservarse” (p. 41). Los enfoques

prescriptivos para el desarrollo de habilidades en terapia clínica podrían ayudarnos a mantener la apariencia de control, pero Wheatley sugiere que invitar a la emergencia y la impredecibilidad de hecho podría preparar mejor a los estudiantes para lo que enfrentarán en la práctica. Hay cuatro puntos principales que queremos enfatizar con el fin de proveer un marco de referencia para pensar de manera diferente sobre la educación de los asesores que están, a pesar de todo, encargados de la tarea de apoyar a los clientes a través del cambio – sea éste motivado o no

Lo primero es reconocer que *es imposible aplicar mecánicamente un principio* a un caso porque cada decisión que actúa de determinada manera requiere una interpretación única o una re-invencción del propio principio. Los principios y las reglas para las “mejores” prácticas son siempre contingentes y dependientes del contexto. Muy importante, con esto no se está sugiriendo algún tipo de relativismo moral, sino más bien enfatizar que una ética basada en reglas y límites siempre abarca matices sutiles y complejidades (ver, por ejemplo, Caputo, 1993). En el mejor de los casos adherirse a principios estrictos puede ser ineficaz; pero en el peor puede ser dañino ya que las situaciones únicas que cada cliente está enfrentando son tratadas de la misma manera. La implicación es que nada se puede dar de antemano en la práctica. Se debe tener la capacidad de imaginar, ser creativo y prestar atención no sólo a lo que es, sino a qué *más* podría ser posible, o, en términos de Wheatley (2012), estar preparado para y responder a las cosas tal y como emergen. Esto no significa enfrentar una situación sin prepararse, sino que requiere que estemos deseando *aprender* y no *guiar*. Madsen (2007) presenta una imagen de la práctica ética como investigación hacia lo que se habla en ese momento, y Madsen y Gillespie (2014) articulan esa práctica como “improvisación disciplinada” (p. 25).

Lo segundo es la comprensión de que *las acciones éticas requieren que nosotros consideremos las a veces inconmensurables dinámicas* entre el respeto por los derechos universales y los individuales (Caputo, 1993, p.104) –por ejemplo, cuando se trabaja con familias a veces hay una tensión entre los derechos y obligaciones de la familia en su conjunto y los de un individuo miembro de la misma-. Esto quiere decir que no sólo no hay una “forma correcta” para ser una familia, sino que no hay fórmulas establecidas para cómo sugerir un modo único de vivir juntos en familia. Más que referirse a principios y prácticas universales para guiar acciones, los profesionales son requeridos para tomar decisiones conforme van avanzando. En un estudio reciente que explora el discernimiento en la práctica (Hoskins & White, 2010), encontramos que los profesionales usaban una variedad de saberes sobre qué hacer después, con algunas ideas tomadas de la cultura popular, algunas de sus familias de origen, y algunas de su educación formal. No vimos esto como algo problemático de ningún modo ya que estaban simplemente utilizando lo que sus clientes hacían cuando construían una filosofía cotidiana acerca de cómo vivir una buena vida. Lo que encontramos preocupante en algunos momentos fue cómo se disculpaban cuando reconocían que muy a menudo no sabían cómo discernir qué hacer dadas las complejidades de las familias con que trabajaban. Si pudiéramos crear espacio para esta incertidumbre, aliviando un poco esta vergüenza, quizá podríamos ser más deliberativos y conscientes sobre cómo se responder en los momentos que requieren toma de decisiones.

Tercero, en medio de todos estos desafíos, está *la necesidad de actuar con rapidez*. Los profesionales raramente tienen el lujo de ser capaces de pensar a fondo una decisión y a menudo tienen que trabajar con información parcial. Aunque refiriéndose a la acción ética en la vida cotidiana, Caputo (1993) nos recuerda que incluso en aquellas situaciones donde hay tiempo

disponible “aún llega un tiempo –un momento finito de urgencia y precipitación- en que se debe dar el salto, se debe cruzar la brecha, se tienen que tomar decisiones” (p. 105). Esto es especialmente cierto cuando se trabaja con familias bajo presión, cuando el bienestar de los niños está en juego. Los profesionales han de ser capaces de tomar decisiones rápidas y necesitan actuar con base en evidencias parciales y, a veces, contradictorias. Es preciso hacer este juicio, que Caputo argumenta es necesario cuando los eventos se nos echan encima a través de opciones inconmensurables y conflictivas, esas que nos llevan a la “dificultad de la vida real sin la cobertura de la metafísica o de la ética” (p. 102). Mientras tanto, a pesar de este tipo de incertidumbres, los profesionales, en última instancia, deben de ser capaces de actuar.

Finalmente, y significativamente, está la *importancia de integrar oportunidades para la reflexión en la práctica* más que pensar sobre ello como algo que ocurre después del hecho. Años atrás Schon (1987) nos recordó que es sólo cuando reflexionamos sobre la acción que podemos empezar a dar sentido a o teorizar sobre nuestros enfoques. Esto quiere decir, si creamos espacio para reflexiones frecuentes –idealmente con el soporte de supervisores y colegas- estaremos mejor equipados para tomar decisiones informadas según nos vamos basando en nuevos *insights* y condiciones en constante cambio. Westley, Zimmerman y Pattern (2007) se refieren a esto como “evaluación del desarrollo”, lo que es un proceso continuo de participación, registro, reflexión y re-participación de manera diferente sobre la base de nueva información (p. 83). Esto proporciona un equilibrio entre la toma de decisiones excesivamente rígida y la totalmente fortuita en la práctica, y es una herramienta crucial a cultivar si reconocemos que la emergencia está en juego en las vidas de nuestros clientes.

Dado lo que hemos descrito, volvemos a nuestra pregunta: ¿Cómo podemos proveer experiencias educativas que preparen a los estudiantes para estas situaciones complejas? ¿Qué tipo de alternativas podemos explorar además de la parte técnica del trabajo encontrado en los enfoques basados en las micro habilidades? Si es cierto que necesitamos un giro ontológico en la educación postsecundaria, ¿cómo deberíamos crear un entorno de aprendizaje que promueva ese giro?

### **Cuidadores del Espacio**

Como una vía para comprometernos con estas cuestiones, vamos a extraer de nuestras experiencias co-enseñando en un curso de cuarto año de licenciatura titulado *La práctica avanzada de servicios de asistencia de niños y jóvenes con familias, Advanced Child and Youth Care Practice with Families* en el que los estudiantes y los instructores adoptan muchas prácticas colaborativas que involucra el contenido del mismo curso. Como instructores de este curso, vemos nuestro trabajo como *cuidadores del espacio*<sup>1</sup> de tal manera que este aprendizaje se pueda dar. También concebimos que el concepto de cuidador esté en concordancia con lo que hemos puesto a describir como enseñanza relacional. Y con esto entendemos no sólo una ontología de un tipo particular, sino la unión de la ontología y la epistemología. Saber y ser están intrínsecamente conectados y el entorno o espacio de aprendizaje importa.

Pensemos por un momento en el rol desempeñado por el cuidador en una galería de arte. Al hacerlo nos damos cuenta de que el arte expuesto en las paredes está deliberadamente seleccionado. No sólo cada pieza debe de tener algo que decir, sino que en conjunto las diversas

piezas en el cuerpo del trabajo deben también hablar entre ellas. Idealmente, deben de atraer a los espectadores no sólo con el arte, sino con cada uno de los otros elementos, y también con sus propios procesos internos. El espacio por sí mismo, si está bien cuidado, será transformativo. Massey (2005) pregunta, “¿Qué podría significar... cuestionar ese hábito de pensar en el espacio como una superficie? Si en lugar de eso lo concebimos como un encuentro de historias, ¿qué le sucede a nuestras imaginaciones implícitas del tiempo y el espacio?” (p. 4).

Si entendemos el espacio de esta manera generativa y evocativa, entonces los instructores somos también cuidadores del espacio en el que estamos enseñando. Nuestros roles como cuidadores incluyen el mundo material y también el de las dinámicas relacionales cultivadas deliberadamente entre los miembros de la clase, y las herramientas que usamos para involucrar a los estudiantes en sus propios viajes de aprendizaje. Este cuidado, afirmamos, empieza no sólo el primer día de clase, sino incluso con el programa y la carta (o video) de bienvenida, que son la primera introducción que los estudiantes tienen al curso. Ajustar deliberadamente un tono particular o crear un cierto tipo de invitación forma todo parte de enseñar para nuestro futuro incierto —o de preparar a los estudiantes para involucrarse en situaciones ‘complicadas’, como la que inicia este artículo-. Como instructores, entendemos que nuestro papel es crear oportunidades para que los estudiantes experimenten de manera ontológica, como hemos discutido más arriba. Nuestra intención última es experimentar con diferentes formas de ser y afinar sus propias capacidades para cultivarlos y dar soporte a los demás en su desarrollo a lo largo del curso.

La noción de espacio cuidado nos ayuda a entender nuestros roles como facilitadores más que como directivos. Nosotros mismos estamos también constantemente experimentando con nuevas formas para hacer esto; y lo que sigue son algunas estrategias de enseñanza que parecen darnos soporte en nuestros esfuerzos de ‘enseñar para un futuro desconocido’.

Además de cuidar del espacio como el cuidador del museo tal como hemos descrito, hay otras actividades más allá de interactuar con las obras de arte. Si profundizamos en esta metáfora, podemos pensar en el artista y en la creación. Cada encuentro con el otro tiene un aspecto estético —el que se refiere al proceso generativo y a la generosidad-. Si como educadores y cuidadores tenemos oportunidades para co-crear nuevas ontologías con nuestros estudiantes, entonces se sigue que determinadas actividades de aprendizaje son apropiadas con estas visiones pedagógicas. Si podemos proveer estructura suficiente sin apagar el potencial creativo de cada persona para pensar y actuar de manera diferente o de hecho hasta igual, entonces tenemos espacio para movernos. Podemos provocar, estimular, excitar, motivar e invitar.

### **Enseñando para un Futuro Incierto**

Como se mencionó, el curso del que estamos partiendo es avanzado en la práctica familiar y está diseñado partiendo del supuesto de que los estudiantes vendrán ya equipados con ciertas micro-habilidades tales como la escucha activa y la forma de hacer cierto tipo de preguntas. Dicho esto, Madsen y Gillespie (2014) nos recuerdan que de hecho sólo el 15% de los resultados de la terapia son “atribuibles a la técnica, que es lo que el profesional hace en terapia” (p. 26). El resto está determinado por factores que incluyen las cosas que ocurren en las vidas de los clientes fuera de la terapia (40%), las dinámicas relacionales entre el terapeuta y el cliente, como la empatía y la sinceridad (30%) y una sensación compartida de esperanza y expectativas de

cambio (15%). Teniendo esto en cuenta, para un curso avanzado en trabajo con familias, tiene sentido prestar atención a esos otros elementos más matizados de la interacción, aunque – admitámoslo- las técnicas son mucho más fáciles tanto de enseñar como de evaluar.

Así, como una manera de ir estructurando (Gauvain, 2006) desde su más temprano aprendizaje hasta el más complejo (incluso supercomplejo) los mundos en los que trabajarán, cuidamos el espacio en nuestras clases de tal manera que puedan tener lugar la colaboración, la experimentación, la reflexión y el nuevo compromiso. El curso es intensivo, con los estudiantes reuniéndose durante cinco días seguidos, ocho horas al día, lo que significa que tenemos la oportunidad de sumergirnos realmente en el proceso así que tenemos la oportunidad de realmente sumergirnos nosotros mismos en el proceso, compartiendo la responsabilidad hacia el aprendizaje, partiendo también de los saberes colectivos del grupo.

Ya que ésta es una jornada colaborativa y emergente, como instructores nuestra principal responsabilidad es cuidar el espacio que pudiera facilitar tal proceso ya que nosotros no podemos saber los resultados por anticipado. Vemos esto como una valiosa experiencia ya que esto es precisamente para lo que nuestros estudiantes se están preparando y nosotros somos transparentes sobre esta congruencia deliberada entre forma y contenido (Alvesson & Skoldberg, 2009) desde el principio. Lo que sigue no es una guía del estilo ‘Cómo hacer’, sino más bien un ejemplo de la forma en que estamos experimentando con la enseñanza para un futuro desconocido. Cada vez que impartimos el curso cambia, pero creemos que no obstante es importante hablar en términos concretos (aunque fugaces) como una manera no de fijar las cosas, sino más bien de motivar la imaginación.

### *Primer día*

Nuestro primer día se ocupa tanto para los componentes prácticos como relacionales del curso. Más que ver estas actividades como simplemente una preparación para el ‘trabajo real’, entendemos que esto son *partes* muy importantes del trabajo real y que tienen que ser revisadas continuamente (Richardson & Reynolds, 2012) a lo largo de la semana, ya que los debates del primer día tendrán más tarde nuevos significados, una vez que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de empezar a trabajar juntos.

La tarea principal del primer día que estamos todos juntos es cultivar las condiciones en que el proceso experimental discutido más arriba podrá llevarse a cabo. Queremos que los estudiantes se motiven a sí mismos y a cada uno de los demás durante la semana de manera que el crecimiento y el aprendizaje puedan tener lugar; pero al mismo tiempo queremos que esta sutil toma de riesgos sea lo suficientemente segura como para que exista aprendizaje verdadero. Desde luego, esta vía puede ser diferente para cada uno de ellos, así que es nuestro trabajo guiarlos atendiendo los procesos de aprendizaje de cada uno.

Idealmente, el tamaño de la clase para un curso como éste, basado en la práctica, será pequeño y el espacio será organizado en círculo. La mañana transcurre conociéndonos unos a otros, debatiendo el plan y las expectativas del curso y haciendo algunas actividades en grupos pequeños o grandes que involucran a los estudiantes en debates sobre algunos de los conceptos que aparecieron en el libro de texto del curso. Involucrarse en estas actividades variadas genera



confort y buena relación entre los estudiantes, muchos de los cuales se están conociendo por primera vez.

Se les explica a los estudiantes sobre los grupos pequeños (de tres) en los que estarán trabajando en juegos de roles durante la semana. Cada uno tendrá la oportunidad de ejercer el rol de terapeuta familiar tres veces, lo que quiere decir que también ejercerán el rol de un miembro de la familia (cliente) dos veces. Cuando no ejercen como asesor ni cliente, tienen el importante rol de miembro del equipo reflexivo (ver su elaboración más abajo). Se les da una visión general de lo que el resto de la semana se verá en términos de agenda, aunque ellos se harán cargo del contenido de varias sesiones. El primer día, después de comer, nos apartamos de la logística hacia un aprendizaje más experiencial con una sesión de demostración y también con debates más abiertos y actividades sobre el ‘asesoramiento como investigación’ tal y como lo describen Madsen y Gillespie (2014). Conversaciones significativas sobre estereotipos, integración de asuntos de diversidad y justicia social son abordadas a lo largo de estas actividades de aprendizaje como una manera de ‘cuidar el espacio’ para la semana que viene.

Nos reagrupamos al final del día para asegurarnos que los estudiantes se van con una buena idea de lo que vendrá y también de los roles activos que estarán desempeñando para su aprendizaje y el de los demás. Al crear en sesiones más pequeñas estos ‘contenedores’ de tiempo limitado provee una cierta cantidad de seguridad para los estudiantes, aunque llegan a entender que dentro de cada uno de esos ‘contenedores’, futuros desconocidos e impredecibles se representarán. Aquí es donde el emerger se diseña en el curso de una manera que no llegue a perturbar demasiado a los estudiantes *Improvisación disciplinada*

Dado que el juego de roles generalmente evoca algo de miedo y genera ansiedad, es importante que se les diga a los estudiantes 1) que el motivo de usar juego de roles (más que usar escenarios reales) es para garantizar la seguridad emocional, y 2) que su actuación no es evaluada. Generalmente, la ansiedad persiste hasta después de haber experimentado sus primeras sesiones, momento en el que el nivel de confort –y por lo tanto la capacidad para integrar el aprendizaje experiencialmente- aumenta. Esta es la razón por la que tenemos en cada grupo juego de roles tres veces. He aquí una reflexión de un antiguo estudiante sobre la utilidad de esta estructura:

Las tres [sesiones] se ajustaron muy bien para la jornada de aprendizaje. Creo que los tres juegos de roles y la forma en que nos comprometimos con ellos... fue estupendo... Mi aprendizaje, compromiso/reflexión críticos y mi crecimiento, pienso, fueron el resultado de haber tenido la oportunidad de hacer el juego de roles tres veces. Realmente pienso que ese es un número óptimo para sumergirse en la exploración de la familia y para realmente participar en el proceso experiencial de aprendizaje. Tres también da muchas oportunidades para sintetizar el aprendizaje en momentos en que la clase está toda junta y observando y/o trabajando en los juegos de roles de otros. (M. Ridgeway, comunicación personal, 3 de Noviembre de 2014).

Durante estos juegos de roles un estudiante es el terapeuta, dos son miembros de una familia que están buscando consejo y hay varios que componen un equipo reflexivo. Pasan la mitad del tiempo asignado en la sesión simulada y la otra mitad aprendiendo del conocimiento colectivo del grupo con el equipo reflexivo. Los estudiantes son entrenados acerca del papel de los

equipos reflexivos que no es para dar retroalimentación sobre lo que se debió haber hecho diferente, sino más bien involucrarse con el escenario a través de la curiosidad y con una postura de un “aliado atento” (Madsen, 2007, p’22). El debate que tiene lugar no se restringe hacia lo que ‘Debería’ suceder, sino más bien abre posibilidades de entradas hacia conversaciones adicionales y a vías de exploración con los clientes. Es importante que quienes participan en el juego de roles (incluyendo al consultante y los clientes) tengan oportunidades para reflexionar sobre lo que se hizo y que se involucren en discusiones en torno a lo que dijeron los integrantes del equipo reflexivo. Estas discusiones se profundizan a lo largo de la semana, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de participar en muchas sesiones diferentes, jugar los tres roles, y su habilidad para profundizar en la conversación y cultivar el lenguaje y las capacidades de la “investigación colaborativa” (Madsen, 2007) comienzan a ser integradas por los miembros del equipo reflexivo y por quienes ejercen el rol de terapeutas en los juegos de roles.

Así, es claro que mientras se requiere una gran cantidad de disciplina, organización y preparación para que esto sea una experiencia óptima de aprendizaje, también estos encuentros son principalmente improvisados. El aprendizaje y la enseñanza ocurren en los momentos en los que surgen y no se pueden determinar desde el principio, como sería en el caso cuando hay un compromiso con una familia en medio de condiciones inciertas. Ontológicamente, estamos influidos por ideas como las de Gergen (2009) acerca de la noción socioconstruccionista del ser relacional. Donde la pedagogía clínica tradicional incluye la adquisición de conocimiento y habilidades, el juego de roles en este curso no tiene que ver con el desempeño, sino con la improvisación disciplinada; o sea, la acción coordinada. Estamos de acuerdo con Gergen, quien afirma que “cuando la educación se centra en las relaciones como lo opuesto a lo individual, entramos en un nuevo mundo de posibilidades. Nuestro interés se desplaza de lo que está pasando ‘dentro de las mentes’ a nuestra vida juntos” (p. 269).

### *Integrando la Complejidad*

Tal y como dijo el estudiante referenciado arriba, aunque la mayor parte de la semana se pasa en estos pequeños grupos es importante también que se reúna toda la clase diariamente. Esto da a los estudiantes la oportunidad de cambiar a una modalidad que difiere del compromiso intenso requerido en estas sesiones. Como instructores, dedicamos a menudo este tiempo para presentar asuntos sobre cuestiones más amplias que se relacionan con la práctica, invitamos a conferencistas para compartir sus perspectivas y experiencias, o crear foros de debate como clase. Esto permite una meta-perspectiva que se integra en las más pequeñas interacciones interpersonales que van ocurriendo en los juegos de roles y dan la oportunidad de abordar asuntos emergentes.

Como queda demostrado al principio de este artículo con la metáfora del nudo, es crucial que los participantes no se atasquen en las complejidades de una interacción de manera que olviden los elementos políticos, sociales, económicos y culturales que también pueden estar en juego (ver, por ejemplo, deFinney, Dean, Loiselle, & Saraceno, 2011; Newbury, 2009; Reynolds, 2010). Nuestro tiempo con toda la clase en conjunto es una oportunidad para asegurarse que esto continúa siendo una parte significativa del proceso de aprendizaje, y que son un camino hacia las sesiones simuladas de terapia.

Hemos advertido, a lo largo de los años enseñando este curso, que los estudiantes a menudo dependen de estereotipos para representar sus caracteres en un juego de roles. Si no se atiende esto se puede llevar a reforzar algunos de los desafíos e incluso las injusticias a los que se enfrentan los ‘clientes’. El estereotipo se mantiene, a pesar del hecho de que teóricamente los estudiantes en esta clase se han preparado para reflexionar críticamente en cuestiones de diversidad en cursos de prerrequisitos. Desde luego, vivimos en una sociedad en la que las narrativas dominantes de género, edad y cultura existen. Los juegos de roles nos dan la oportunidad de tratar estas tendencias con compasión y curiosidad, más allá de simplemente hablar sobre ellas. Esto abre espacio para nuevas maneras de acercarse que pueden apoyar tanto a los profesionales como a los clientes para encontrar contranarrativas que abran sus mundos más allá de esos estereotipos.

Muchos de nuestros estudiantes del programa son jóvenes y mujeres y hemos encontrado que la tendencia a limitar posibilidades se basa en estereotipos de los padres es particularmente persistente. Un ejemplo extraído de una clase reciente involucró la dificultad del padre para conectarse con su hija en comparación con la capacidad que sentía de ser un buen padre para sus hijos. Creía que a partir de que a él no le gustaba hacer ‘cosas de chicas’, las posibilidades para conectarse estaban naturalmente limitadas y que había aprendido a vivir con eso. Parecía genuinamente desilusionado, así que tras la sesión durante el debate en equipo reflexivo, comentamos formas de explorar este supuesto de género sin confrontar al padre de una manera en la que se hubiera sentido juzgado. Partiendo de la terapia narrativa, debatimos cómo examinar “excepciones” a esta creencia. ¿Hubo momentos en los que él y su hija se hubieran conectado en el pasado? ¿Podría él describir esos momentos, aunque fueran fugaces? ¿Qué estaban haciendo? ¿Cómo surgió la situación? ¿Qué sería necesario que pasara para que esa situación fuera posible otra vez? Partir de experiencias pasadas para encontrar excepciones a las narrativas dominantes sobre los roles de género (o estereotipos) puede abrir lentamente la puerta para encontrar nuevos caminos a este hombre para que sea un buen padre para su hija. En conversaciones como ésta, los estudiantes vieron que las experiencias individuales están directamente influenciadas por fuerzas sociales más amplias (tales como los supuestos de género), al igual que las dinámicas más amplias están constituidas de estos pequeños momentos.

Este tipo de debate y experimentación permite a los estudiantes explorar cómo todos estamos enredados en una maraña de nudos, y que no se puede salir de la supercomplejidad. Pero podemos involucrarnos, reflexionar y re-involucrarnos de formas diferentes en los esfuerzos por participar en estas dinámicas un poco más deliberadamente. También de esta manera, las líneas entre la investigación y la práctica se fueron difuminando y los estudiantes empezaron a experimentar tanto la naturaleza colectiva como la acumulativa de este tipo de aprendizaje.

### *Aprendizaje transformacional*

Tener la oportunidad de cambiar constantemente entre los roles de terapeuta, cliente y miembro del equipo reflexivo da a los estudiantes oportunidades para experimentar la presencia simultánea de múltiples realidades. En el rol de terapeuta, muchos estudiantes dedican su primera sesión a intentar ‘hacerlo bien’, pero al tener tres sesiones les da tiempo para hablar ampliamente de los desafíos a que se enfrentan en cada una, situándose lentamente en su propio enfoque de la práctica con familias. Algunos estudiantes son adeptos a los enfoques narrativos,

que se basan en una comprensión profunda de la manera en que las historias son construidas y las contrahistorias se pueden elaborar en colaboración con los clientes (White & Epston, 1990). Algunos parten de enfoques cognitivo-conductuales (Laliberte, Nagel, & Haswell, 2010) y algunos de la terapia breve centrada en soluciones (Jones-Smith, 2012). Otros traen guitarras y otros recursos artísticos, conectándose y colaborando con sus clientes a través de la creatividad (Cattanach, 2003). Tener la oportunidad de experimentar con, presenciar, y *estar* como receptores de una amplia gama de enfoques, les ofrece una plétora de "nudos" en los que los estudiantes pueden participar y luego reflexionar sobre la complejidad de la intervención.

Mientras muchos estudiantes entran a la clase asumiendo que su prioridad serán las tres sesiones en las que ejercerán el rol de terapeuta y trabajarán para “dominar” estas habilidades, en sus tareas finales (que incluyen reflexiones sobre los tres roles, así como la integración de la teoría) expresan, de manera abrumadora, sorpresa ante las experiencias transformativas de ser también miembros del equipo reflexivo y clientes. La incomodidad de ser cliente en una sesión con un terapeuta que podría tener un estilo de desenvolvimiento diferente al propio puede ser inquietante, pero plantea importantes cuestiones acerca de la agencia en el proceso de cambio. Esos momentos de incomodidad muchas veces sirven para aumentar la atención y la compasión hacia los clientes, mientras los estudiantes entran más en sintonía con las experiencias que los clientes podrían tener más allá de las palabras que hablan con los terapeutas. Por otro lado, los momentos en que los clientes simulados realmente se sintieron escuchados y comprendidos por sus ‘consultores’ también sirvieron para profundizar en su aprendizaje. Muchos estudiantes comentan que se sorprenden con la sensación de posibilidad que sienten cuando su terapeuta deja de intentar darles respuestas o soluciones, y en su lugar demuestra de una manera muy sutil que él o ella están realmente presentes. Esto, muy importante, les da la confianza para ir más despacio y *adentrarse en* las experiencias de sus clientes con curiosidad, entendiendo que esto dará soporte a los clientes para alcanzar sus propias soluciones, más que pensar que ellos deberían estar equipados con soluciones ya hechas para las situaciones absolutamente únicas de los clientes (Madsen & Gillespie, 2014). Y, finalmente, al ser miembros del equipo reflexivo, los estudiantes aprenden no sólo a mirar el escenario desde muchos puntos de vista, sino también a cómo dar retroalimentación de una manera que sea constructiva, relacional y respetuosa.

Además, como quiera, está la reunión de estas experiencias diferentes, y las oscilaciones entre ellas, lo que provee un suelo fértil para la reflexión, el crecimiento y la integración del conocimiento que ellos están construyendo colaborativamente. Esto se conecta del todo directamente con el concepto de supercomplejidad, identificado arriba, en el que los estudiantes de este curso se encuentran inmersos en posiciones algunas veces contradictorias. Desde que el ‘*curriculum*’ está llevado de muchas maneras por los estudiantes en la habitación (es), se podrían descubrir ellos mismos chocando contra prácticas e incluso paradigmas diferentes a lo largo del curso. Cuando el centro del aprendizaje está en avanzar juntos en medio de la complejidad (más que dominar diferentes conocimientos), esto abre la oportunidad para un compromiso profundo. En su discusión acerca del “ser relacional”, Gergen (2009), por ejemplo, nos recuerda que “Las cosas conflictivas siempre estarán con nosotros. El desafío no es crear una existencia libre de conflictos, sino localizar formas de aproximarse al conflicto que no nos inviten al exterminio mutuo. Dadas las circunstancias de la coordinación humana, ¿cómo avanzamos? (p. 360). La acción coordinada entre las diferencias (filosóficas, prácticas, teóricas, y otras) se convierte en un componente significativo del potencial transformador de este curso.

Muchos de nuestros estudiantes (incluso aquéllos que toman todos sus otros cursos en línea) tienen que viajar largas distancias para participar en este curso antes de graduarse y admiten que se sienten resentidos por esto. Pero al final del mismo, los comentarios de los estudiantes muestran consistentemente cómo éste es un curso transformacional en el sentido que eleva su comprensión de la complejidad y de la gama de experiencias de los clientes e incrementa su confianza en adentrarse en estas complejidades como profesionales.

### **Preguntas por Resolver y Desafíos Pendientes**

Nuestra intención aquí no es describir un diseño impecable de un curso para enseñar para un futuro desconocido y sería obviamente contradictorio con el hecho de que la realidad está constantemente cambiando a través de la multiplicidad y lo que va surgiendo; y un curso así sería obsoleto en el momento en que fuera escrito. A pesar de esto, hemos dado este curso muchas veces, revisamos sus contenidos y diseños cada vez que lo ofrecemos, con ciertas preguntas y retos en mente. Lo que continua es una breve discusión de algunos con los que continuamos lidiando, con la esperanza de poder proveer un cuidadoso ambiente de aprendizaje óptimo para cada nuevo grupo de estudiantes. Nuestra intención aquí no es solucionar estas complejidades o resolverlas de una vez por todas, sino más bien sugerir que de hecho es importante lidiar con ellas.

Primero está el asunto de la seguridad emocional. Dado el contenido de alguna de las sesiones, tuvimos que colaborar con los estudiantes para definir estrategias de cómo pueden determinar cuán mucho y cuán poco riesgo quieren tomar. Los “desencadenamientos” existen y no siempre es posible saber cuándo algo podría surgir. Hacer lo que podemos para preparar los que están en los juegos de roles y los de los equipos de reflexión para que sepan en qué se están adentrando y dar apoyo apropiados cuando alguien experimente dificultades emocionales, son todos partes del proceso en un curso práctico-orientado como éste.

Después está la integración de asuntos de justicia social y diversidad. Dado que este es un curso para trabajar con familias y dada la representación desproporcionada de niños, jóvenes y familias de grupos originarios en nuestros sistemas (de Finney et al, 2011) es crucial que esto sea integrado en su aprendizaje de una manera más que conceptual. Las experiencias de los estudiantes de grupos originarios y de los que no pertenecen a esos grupos con respecto a este tema serán ampliamente incluidas y se necesita generar el espacio para que muchas perspectivas sean validadas. Como profesores hemos estado aprendiendo de nuestros estudiantes a lo largo de los años sobre cómo se puede crear ese espacio, y continuamos esforzándonos por un entorno de aprendizaje que pueda hacer justicia a este tema de gran importancia.

Tercero, hay preocupaciones logísticas a las que enfrentarnos, ya que nuestras instituciones se esfuerzan en hacer recortes y ahorrar dinero. Una clase pequeña es crucial para nosotros para tener el tipo de debates que hemos destacado arriba y poder llevar a cabo la supervisión óptima que requieren. Continuamos luchando contra la presión de poner más estudiantes en la clase y abogamos por las prácticas pedagógicas que promueven entornos de aprendizaje colaborativo como éste. Nuestra responsabilidad como educadores es asegurar que tenemos el espacio, el

tiempo y el grupo pequeño para comprometernos éticamente con el contenido sensible y complicado de este curso; pero es algo que no podemos hacer sin apoyo institucional.

Cuarto, constantemente nos conflictuamos con la danza de proveer a los estudiantes con libertad para explorar y experimentar, y proveerles de una educación rigurosa, incluyendo la evaluación. A la larga, después de graduarse, los estudiantes de nuestro curso estarán trabajando directamente con familias. Hay una obligación ética para que sean competentes en su área de profesionalización antes de que esto ocurra, y para muchos de ellos ésta es su última oportunidad para recibir retroalimentación de los instructores. De esta manera, la flexibilidad para cometer errores y aprender de ellos se equilibra con la necesidad de proveer retroalimentación concreta y la guía que contribuirán a su capacidad para apoyar a las familias con las que se involucrarán en un futuro muy cercano.

Ésta no es una lista completa de preguntas y preocupaciones, ya que nuevas cuestiones surgen constantemente. Pero el seguir reuniéndonos con colegas, antiguos estudiantes y supervisores para lidiar con los temas que van surgiendo es parte de lo que requiere de nosotros la enseñanza para un futuro desconocido.

### Conclusiones

Anteriormente esbozamos un marco que puede contribuir a enseñar para un futuro desconocido: Consta de los siguientes cuatro puntos:

- 1) Es imposible aplicar mecánicamente un principio
- 2) Las acciones éticas requieren que a veces consideremos dinámicas inconmensurables
- 3) La necesidad de actuar rápido
- 4) La importancia de integrar oportunidades para la reflexión en la práctica

Este marco guía nuestro enfoque relacional para enseñar a nuestros estudiantes, y también resume el aprendizaje general que esperamos que se llevarán consigo cuando se involucren con las familias en su trabajo fuera de la clase. Ontológicamente, se refleja en la noción de Gergen (2009) del ser relacional la cual indica “las prácticas educativas que reflexionan, sustentan y avanzan formas productivas del ser relacional” (p. 241). Así, enseñar prácticas relacionales *relacionalmente* significa que la manera en que enseñamos y lo que enseñamos son, en muchos aspectos, uno y lo mismo. Nuestra intención con este curso es cultivar un espacio en el que los estudiantes puedan experimentar con este marco en una gama de simuladas situaciones “intrincadas”, tal y como la que introdujo el artículo. Tal marco puede liberar al profesional de tener que adherirse a las maneras ‘correctas’ para aproximarse a las complejas y siempre cambiantes situaciones de las familias, lo que a su vez libera al cliente de tener que actuar perfectamente para poder recibir estos servicios. Este marco permite a los profesionales y los clientes improvisar juntos; pero de una manera que sea responsable, ética, pragmática e informada –aunque todavía reconociendo que son llamados para entrar en el flujo de la ‘supercomplejidad’, que nunca se puede conocer o predecir del todo-.

Al trabajar juntos los estudiantes de este curso mejoran su propio aprendizaje, y también contribuyen al aprendizaje colectivo de la cohorte –tal y como idealmente sería el caso para las familias con las que finalmente van a trabajar-. Al no sólo aprender sobre la práctica relacional, sino también a través de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación relacional, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar el potencial transformacional de los enfoques colaborativos para cambiar.

*El nudo. Al principio, un enredo...*

*Dos personas están conversando, trabajando sobre un problema a través del diálogo.*

*Pero ellas no son las únicas participantes en esta escena.*

*Una de ellas se inclina hacia adelante. Escucha.*

*Mirada abierta, asintiendo con la cabeza, ojos compasivos. Según escucha, se da cuenta que hay mucho más en juego que el asunto presentado como está en el formulario de ingreso. Le resulta impresionante la resiliencia de esta mujer ante tantos desafíos más allá de su control. Tiene curiosidad por saber dónde desarrolló las habilidades para navegar en un territorio tan complicado. Quiere saber dónde toma fuerza y quién ha estado en su vida por ella. Cree que otros pueden aprender también de la experiencia de esta mujer. Pero también puede ver que su cliente está sintiéndose perdida y cansada. Comprensible. Su rostro se suaviza y se acomoda en su silla.*

*La otra se inclina hacia adelante. Habla.*

*Soltar lentamente trozos y piezas de su historia, uniéndolos de una manera que espera que tengan sentido, le hará a ella que también tenga algún sentido. Pero conforme habla, se da cuenta de algo diferente en su terapeuta. No está tomando notas; no la está apresurando con referencias y respuestas. Está escuchando. La terapeuta la mira. Cómo empezar o si algo está suelto; los detalles de la historia ahora parecen tener menos significado. La terapeuta le está preguntando sobre quién es ella, qué es lo que le importa. Conforme empieza a responder, la urgencia por encontrar soluciones disminuye y –paradójicamente- las posibilidades parecen presentarse por sí mismas como si fuera la primera vez. No hay respuestas, exacto, pero al menos hay caminos que antes no eran evidentes. Surge una sutil sensación de esperanza. Esto es nuevo. Aún no sale del bosque, pero por vez primera se permite creer que ocurrirá. Sus hombros se relajan y respira. Se acomoda en el breve silencio que nadie trata de llenar.*

## Referencias

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research, 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barnett, R. (2013). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development, 31*(1), 65-77.
- Caputo, J. (1993). *Against Ethics: Contributions to a poetics of obligation with constant reference to deconstruction*. Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction the Play Therapy*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- de Finney, S.; Dean, M.; Loiselle, E.; & Saraceno, J. (2011). All children are equal, but some are more equal than others: Minoritization, structural inequities, and social justice praxis in residential care. *International Journal of Child, Youth, and Family Studies, 2*(3/4).
- Foster, L. & Wharf, B. (Eds.). (2007). *People, politics, and child welfare in British Columbia*. Vancouver, BC: UBC Press.

- Gauvain, M. (2006). Scaffolding in socialization. Retrieved on July 21, 2011 from: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.library.uvic.ca/science/article/pii/S0732118X06000183>
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hoskins, M. & White, J. (2010). Processes of discernment when considering issues of neglect in child protection practices. *Child and Youth Care Forum*, 39, 27-45.
- Jones-Smith, E. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy. An integrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Laliberte, A., Nagel, T. & Haswell, M. (2010). *Low intensity CBT with indigenous consumers: Creative solutions for culturally appropriate mental health*. In: *Oxford Guide to Low Intensity CBT Interventions*. Oxford Guide to Cognitive Behavioral Therapy. (pp. 577-585). Oxford University Press.
- Madsen, W. (2007). *Collaborative therapy with multi-stressed families (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.
- Madsen, W. & Gillespie, K. (2014). *Collaborative helping: A strengths framework for home-based services*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Macklin, R. & Whitehead, G. (2012). Phronesis, aporia, and qualitative research. In E. Kinsella, A. Putman (eds.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (pp. 87-100). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Massey, D. (2005). *For space*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Newbury, J. (2009). *Contextualizing child and youth care: Striving for socially just practice*. *Relational Child and Youth Care Practice*, 22(4), 20-34.
- Reynolds, V. (2010). *Doing justice as a path to sustainability in community work*. Taos Institute: PhD Dissertation.
- Richardson, C. & Reynolds, V. (2012). "Here we are amazingly alive": Holding ourselves together with an ethic of social justice in community work. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 1,1-19.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Westley, F.; Zimmerman, B.; & Patton, M. Q. (2007). *Getting to maybe: How the world is changed*. Toronto, ON: Vintage Canada.
- Wheatley, M. (2012). *So far from home: Lost and found in our brave new world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Adelaide, SA: Dulwich Centre.

### Notas Finales

<sup>1</sup>Tomamos prestada esta metáfora de Al Etmanski, quien la presentó en la conferencia *Groundswell*, en la Universidad Vancouver Island en Powell River, BC, el 29 de enero de 2014.

### Nota de Autor:

Janet Newbury, PhD  
 School of Child and Youth Care, University of Victoria  
 newburyj@uvic.ca



Marie L. Hoskins, PhD.  
Professor, School of Child and Youth Care  
Faculty of Human and Social Development  
Victoria, BC. Canada  
mhoskins@uvic.ca

***Agradecimientos:***

Los autores desean agradecer a la doctora Jennifer White y a los revisores ciegos la retroalimentación recibida en las versiones recientes de este manuscrito.