

Hacia un quehacer psicológico creativo: la preparación para la atención a la diversidad

Christina Cupertino, Cláudio de Rezende Barbosa, Gustavo Nisencwajg Faleck

Resúmen: Este artículo presenta una intervención psicológica atípica hecha en un proyecto social para jóvenes, en la periferia de São Paulo, Brasil. Tratamos de una situación específica de atención psicológica institucional, que hace parte de investigaciones relacionadas al desarrollo de nuevas practicas psicoeducativas y de la creatividad, comprendida como la posibilidad de transformación de las personas, de los ambientes y de las relaciones. Ese trabajo específico es parte de una modalidad de práctica psicológica reciente – los Talleres de Creatividad, en los cuales el campo estructurado en encuentros grupales es desencadenador de experiencias de carácter más estético que racional. En ellos son utilizados recursos expresivos comunes al quehacer artístico, ubicando los talleres en la interfaz entre Arte, Psicología y Educación. El objetivo de la intervención que aquí se describe era doble. Por un lado, trataba de ofrecerles a psicólogos en formación la oportunidad de experimentar la práctica profesional fuera de los contextos en que tradicionalmente se ejerce. En cuanto a la “clientela”, el objetivo era ofrecer un espacio/tiempo en el que se pudiesen abordar, intercambiar y discutir cuestiones importantes de sus vidas, para transformarlas. Eso se haría por medio de actividades de Música Orgánica (o percusión corporal), ministradas para los jóvenes de las clases de banda pop-rock de la institución. Comprendemos la Música Orgánica como instrumento de “conversación” entre los participantes, y de expresión creativa. Después de presentar como ocurrieran una serie de frustraciones por no conseguir ofrecer, de manera estructurada, las actividades de percusión corporal que considerábamos pertinentes al desarrollo del grupo de adolescentes, discutimos cómo la ruptura de las expectativas y la abertura a los intercambios significativos permitió el establecimiento, finalmente, en un lugar inesperado, del espacio en donde llegó a ser posible un cuidado psicológico, fluido y transitorio, enfocado en el movimiento de la vida, creando nuevos caminos de inserción profesional. Situamos y analizamos los acontecimientos ocurridos a lo largo de este proceso, para delinear sus especificidades y posibilidades, pero sin darle un carácter conclusivo, ya que no se trataba de una experiencia controlada tradicional. Después de presentar los fundamentos, describimos la intervención en forma de narrativa y reflexionamos sobre algunos puntos que conseguimos identificar como señas de transformación.

Palabras llave: talleres de creatividad; acción social; formación de psicólogos; atención a la diversidad.

Towards a creative psychological practice: preparing for the attention to diversity
Christina Cupertino, Cláudio de Rezende Barbosa, Gustavo Nisencwajg Faleck

Abstract: This article presents an intervention in a social project for young people. It is a specific situation of psychological care in institutions, which is part of a larger research related to the topic of creativity, understood here as the possibility of transformation, either of people, environments and/or relationships, and to the development of new strategies for psycho-educational interventions. We speak about a recent form of psychological practice – the Creativity Workshops, which is located in the interface between Art, Psychology and Education, because of the use of resources more common to artistic expression. In the workshops, group meetings create a field structured to trigger a variety of experiences, more aesthetic than rational. Our proposal, in this specific case, was taken to a social project in the boundaries of São Paulo, Brazil, created to provide opportunities for human development to the inhabitants of the area, through art and culture, more specifically music. The goal of this intervention was twofold. On the one hand, the intention was to offer to trainee psychologists the opportunity to experience professional practice outside the contexts in which it is traditionally exercised. As for the "clients", the aim was to provide a space / time that could be addressed to exchange and discuss important issues of their lives, in order to transform them. That should happen through activities of Organic Music (or corporal percussion), offered for the youngsters of the pop-rock band classes of the institution. The Organic Music was being considered as a form of “conversation” between the participants, and also as a way of creative expression, to be dealt with through psychological knowledge. We present and discuss how, after a series of frustrating experiences of not being able to offer, in a structured way, the activities of corporal percussion, the abandonment of the expectations and the opening to significant exchanges allowed the establishment, finally, in an unexpected place, of the space in where psychological care could take place, flowing and transitory as the movement of life, creating new ways of professional insertion. In the article, we tell and analyze the events that happened throughout this process, delineating its particularities and possibilities, but without a conclusive approach, since this was not a traditional controlled experiment. After presenting the foundations to our work, we describe the intervention in a narrative form, pinpointing some aspects that we were able to identify as signs of transformation.

Key words: creativity workshops; social action; Psychology courses; attention to diversity.

Hacia un quehacer psicológico creativo: la preparación para la atención a la diversidad
Christina Cupertino, Cláudio de Rezende Barbosa, Gustavo Nisencwajg Faleck

Introducción

Este artículo pretende describir y discutir una situación específica de atención psicológica institucional, ofrecida por medio de una modalidad de práctica psicológica reciente – los Talleres de Creatividad. Nuestra intención es situar y analizar los acontecimientos ocurridos a lo largo de este proceso para delinear sus especificidades y posibilidades, pero sin darle un carácter conclusivo, ya que no se trata de una experiencia controlada. Se describe la intervención en forma de narrativa y reflexionamos sobre algunos puntos que conseguimos identificar como señas de transformación, de forma que nuestra experiencia se pueda confrontar con la de los lectores, promoviendo el debate sobre prácticas innovadoras y creativas dirigidas tanto al cuidado de la población como a la formación de los psicólogos.

El objetivo de la intervención que aquí se describe era doble. Por un lado, trataba de ofrecerles a psicólogos en formación la oportunidad de experimentar la práctica profesional fuera de los contextos en que tradicionalmente se ejerce. En cuanto a la población, o “clientela”, el objetivo era ofrecer un espacio/tiempo en el que se pudiesen abordar, intercambiar y discutir cuestiones importantes de sus vidas, para transformarlas, si lo deseasen, ya que esa modalidad de intervención puede asumir un carácter preventivo y/o terapéutico, de acuerdo a las necesidades (individuales, grupales, institucionales) de los involucrados.

El trabajo buscaba la promoción de un tipo de encuentro, basado en el saber psicológico, de carácter prospectivo y dirigido a la potenciación de la vida, dentro de un proyecto social que atendía a niños y jóvenes. Se suma a investigaciones semejantes desarrolladas en cuarteles policiales, plazas e instituciones, hospitales psiquiátricos y servicios de salud. Se trata de un quehacer que, en lugar de arrastrar obligatoriamente al cliente hacia el espacio/tiempo/discurso del psicólogo, ocurre donde la vida del interlocutor (persona, grupo e institución) ocurre. Pensamos en él como un lazo que se establece en determinados momentos de actividades que, muchas veces, podrían ser perfectamente conducidas por cualquier persona (como jugar con niños en una sala de espera de hospital, o hacer macetas con personas de edad en un asilo), y que define los límites de una actuación que se caracteriza por una escucha particular, generada en el ámbito del conocimiento psicológico, pero articulada en configuraciones mutantes, fluidas, pasajeras, hacia la promoción de “buenos

encuentros”¹, y que así como se inician, se deshacen, devolviendo los participantes, transformados, al movimiento de sus vidas. A pesar de basarse en una misma perspectiva sobre el ejercicio de la Psicología, cada uno de estos caminos es único, siendo que ésta es su característica primordial, una vez que, justamente, intentamos huir de modelos preestablecidos y promover encuentros transformadores, a partir no apenas de actitudes creativas, mas de la tendencia a la producción de un conocimiento compartido. En cada uno de ellos “se hace camino al andar”, en la confluencia de una multiplicidad de posiciones, provenientes de todos los involucrados: psicólogos (profesionales y en formación en diversos niveles), usuarios de los servicios, miembros de los diversos equipos, funcionarios de las instituciones involucradas, en la construcción dialógica de un quehacer que atienda a las demandas y necesidades de todos y de un saber constituido en la variedad de puntos de vista y posiciones.

Esas iniciativas se concretizan sea bajo la forma de servicios de guardia psicológica o psicoeducativa, o del trabajo con testimonios y relatos de historias de vida, o mismo de encuentros y conversaciones informales, una vez que entendemos una clínica extendida que supone, según Lévy (2001) sujetos vivos, deseantes y pensantes, que buscan sentido para sus emociones y para su historia, que se construye a cada instante. Personas cuya identidad se mantiene problemática, por no reducirse a categorías preestablecidas. Personas que pueden desarrollarse de manera a actualizar sus potenciales, sean cuales sean ellos.

Fundamentos

El que desee pasar bien por puertas abiertas debe prestar atención al hecho de que tengan marcos firmes. Pero si existe sentido de realidad, también tiene que haber algo que se pueda llamar sentido de posibilidad. Quién lo posea no dice, por ejemplo, aquí ocurrió, va a ocurrir, tiene que ocurrir esto o aquello, sino que inventa: aquí podría, debería o tendría que ocurrir esto o aquello; y si le explicamos que una cosa es como es, él piensa: bueno, probablemente también podría ser de otra forma. Así, el sentido de posibilidad se puede definir como la capacidad de pensar todo aquello que también podría ser, y no juzgar que aquello que es sea más importante que aquello que no es.

Robert Musil – *El hombre sin cualidades*

La citación anterior ilustra bien lo que podemos definir como base de todo el proceso que aquí describimos, desde la planificación hasta la evaluación de resultados. En este caso, militamos

¹ Expresión muy feliz acuñada y diseminada por la colega y amiga Ângela Nobre Andrade, referencia de muchas discusiones en este artículo.

más a favor del sentido de la posibilidad y, así, no consideramos probable ni deseable el análisis de los acontecimientos de acuerdo a los parámetros tradicionales por los que se evalúan las prácticas de salud predominantemente naturalizantes y dirigidas al restablecimiento de la “normalidad”. Nuestra perspectiva habla de encuentros humanos, pensados como acontecimientos, que pueden (o no) llegar a ser deflagradores de vivencias transformadoras. No consideramos viables ni válidas las estimativas de lo que “tiene que ocurrir” y profundizamos las situaciones de la práctica con el espíritu dirigido a lo que “podría ocurrir” y que, muchas veces, no sabemos si ocurrió o no.

Fundamentamos nuestra posición en definiciones recientes de sujeto y subjetividad, que pasan a lo largo de las – hasta ahora predominantes – definiciones de identidad, dándoles un carácter más fluido. Por ejemplo, pensamos, como Fernando Rey (2005), que el problema está en la noción de persona como centro de una psicología, individualista, esencialista y naturalista. El individuo, como categoría, puede ser susceptible a otras formas de construcción. Al contrario, tomamos la idea de individuo y de psiquis a partir de la noción de subjetividad como producción de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se desarrollan en espacios de la cultura y en la acción de los sujetos humanos. No vemos la psiquis como una estructura interior de la persona, ni comprendemos el individuo como algo separado de la trama cultural en la que él produce su propio proceso de historización. La subjetividad, como la vemos, constituye una consecuencia, un efecto de nuestras prácticas. No la producimos intencionalmente, no la construimos deliberadamente, y su producción está implicada en procesos de producción del sujeto, pero esto jamás sigue alguna intencionalidad, alguna visibilidad, o algún camino lineal. Lo que pasa es una dialéctica compleja de lo social y lo individual, por lo que el sujeto, como persona capaz de desarrollar espacios de subjetivación, implica en una ruptura y tensión dentro de los espacios institucionalizados de la subjetividad social. Bajo este punto de vista, una de las máximas expresiones del sujeto es cuando un hombre es capaz de cambiar un tejido social y no de adaptarse a un mundo, sino de crear un mundo.

En las palabras del propio Rey (p. 34), la cuestión actual de la subjetividad implica en:

1. la ruptura con la visión de psiquis encarada como entidad interna individual.
2. la representación de la psiquis como un sistema complejo, cuyas formas de organización no excluyen el carácter procesual y dinámico del sistema, para el que el desarrollo es uno de los atributos de su funcionamiento.
3. la superación de un conjunto de dicotomías que, históricamente, marcaron el desarrollo del conocimiento psicológico, como las dicotomías entre lo afectivo y lo cognitivo, lo consciente y lo inconsciente, lo social y lo individual, etc.
4. el vínculo entre la psiquis y la acción humana[...]

Esta perspectiva hace que la conducción de las intervenciones psicológicas ocurra en otra sintonía, en la que los encuentros se encaran como oportunidades de contacto y transformación, para aprovecharse al nivel y al sabor de las necesidades del momento de los involucrados, que están en niveles y escalones diferentes, exigiendo formas de actuación menos cristalizadas.

Más allá de la noción de identidad y subjetividad, otro fundamento relevante que orienta nuestras prácticas está en la base del análisis de lo que hacemos de nuestro trabajo, que también escapa a la linealidad preponderante de las evaluaciones de intervenciones en las que se buscan relaciones directas de causa y efecto entre procedimientos y resultados. En vez de eso, buscamos hacer una genealogía que ponga en foco las relaciones de las fuerzas presentes en lo que se produce a lo largo de las actividades, poniendo en cuestionamiento el sentido de lo que se está produciendo: una reproducción de los valores dominantes o una abertura a la construcción de otros sentidos. En este aspecto, compartimos el pensamiento de Andrade (a publicar), cuando dice que

Una teoría psicológica no existe en abstracto. Se construye a partir de determinados valores, de una determinada concepción de mundo, de ser humano; valores también implícitos en las elecciones metodológicas y en la producción de conocimiento que proviene de eso. Estas producciones se efectúan en una práctica concreta, constituyente de subjetividades, de modos de estar en el mundo. Y, así como las demás prácticas sociales, el ejercicio de la psicología actualiza diversas fuerzas que operan al mismo tiempo, en constante dominación de unas sobre las otras, *según el universo en el que se desarrollen*. Así, encontramos una producción del saber dominante, pautada por el pensamiento heredado, que tiende a una reproducción social de la exclusión, en la medida en que reproduce los valores morales normalizantes. Paralelamente, encontramos, aunque marginales, saberes/prácticas que critican y denuncian estos valores dominantes, objetivando su transmutación en otro modo de pensamiento fundamentado en la producción de la diferencia, en la creación e institucionalización de otros modos de estar en el mundo.

Volviendo a la expresión “buenos encuentros”, que es a lo que queremos llegar - si y cuando posible - con nuestro trabajo, concordamos con Figueiredo (1993), cuando define al psicólogo como un “profesional del encuentro”. Con eso no pretendemos revivir las ideas de la Tercera Onda humanista en la Psicología. Él usa esa expresión para tratar de llegar al cimiento de lo que caracteriza la profesión, de aquello que es esencial para ella, ante varias manifestaciones de la diversidad que la afectan.

El lugar en que esa diversidad es más evidente es en la obvia constatación de que las personas que buscan algún tipo de atención psicológica son diferentes entre sí y, de esta forma, cualquier intento de sistematización de la comprensión de lo que es humano limita o transborda esa variedad. Ya en 1982, Porchat reconocía que hay realidades comunes al quehacer psicológico, pero

los enfoques sobre esas realidades son diferentes de acuerdo a la forma de abordarlas. En las propias y diferentes abordajes psicológicas está otra fuente de diversidad y ante ellas, cada practicante tiene que elegir la que combina mejor con su horizonte existencial. Además, también existe una enorme variedad de contextos de actuación para el psicólogo. No nos sobra mucho más que caminar buscando establecer sentidos compartidos para las experiencias vividas por nosotros y nuestros “clientes”, por medio de la aclaración de significados, a través de lo que podemos “encontrarnos”. Todas estas versiones/definiciones de diversidad están incluidas en lo que podemos enunciar como una formación creativa para los psicólogos, dirigida a la atención de la diversidad, que se puede desarrollar, que se puede aprender, pero no “enseñar”. Sobre eso, Figueiredo (2001:9) dice:

[...] la formación de psicología jamás se podría concebir y programar como si fuese la formación – para no decir *formatación* – de un técnico apto solamente a aplicar instrumentos y técnicas como forma de rutina. Es más difícil encontrar iniciativas eficaces y, con el perdón de la palabra, “institucionalizadas”, para incluir en el proceso formativo los momentos y espacios destinados a experiencias creativas. [...]

De esta forma, se trata de tener el cuidado de que la formación incluya oportunidades para que los estudiantes desarrollen un quehacer cada vez más propio, a través de prácticas en las que la mirada hacia lo diverso, la abertura hacia el otro y la circulación en diferentes contextos permitan que se perfeccione la atención a la diversidad en sus diferentes manifestaciones. Y que le permita al aprendiz desentrañar, en la experiencia práctica, lo que reconoce de conocimiento acumulado, desarrollando desenvoltura en el manejo adecuado de ambos – contextos/personas de la práctica y conocimiento.

Los Talleres de Creatividad

En este trabajo en especial tratamos de una actividad llamada Taller de Creatividad, entendida como posibilidad de expresión e intercambio de afectos. El trabajo en Taller se ubica en la interfaz entre Arte, Psicología y Educación, en la medida en que utiliza recursos expresivos comunes al quehacer artístico. Hace parte de investigaciones relacionadas a la creatividad, comprendida como la posibilidad de transformación de las personas, de los ambientes y de las relaciones (Cupertino, 2001, 2006). En los encuentros, siempre grupales, el campo estructurado es

desencadenador de experiencias variadas, con un carácter más estético² que racional. El apoyo en este tipo de recurso deriva de pensar, como Kramer (2003:213), que

[...] antes de expresarse, el sentimiento humano no posee forma, apenas despierta potencias de “llegar a ser”. Cuando el individuo encuentra objetos ofrecidos por un medio afectivo propiciador, puede pasar por nuevas experiencias, adquiriendo nuevas articulaciones para aquello que, si ya era parte potencial de él, todavía no se había expresado [...]

La base de pensamiento que orienta esta práctica, de la forma como la ejercemos, es la fenomenología, cuyos principales representantes – Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty – defendieron ardorosamente la necesidad de encontrar caminos para el conocimiento que superasen la “cosificación” del mundo, característica del pensamiento metafísico y de la ciencia tradicional. Para eso, encaran el quehacer artístico como espacio, por excelencia, de otra relación del hombre con el mundo, relación entendida como indisociable en la Fenomenología.

En “O Princípio de Razão” [“El principio de Razón”] (1962), Martin Heidegger describe y critica esa condición de aproximación de las cosas generada en el paradigma de la metafísica moderna, que afirma que todo lo es tiene que tener una razón (entendida como resultado del pensamiento lógico-racional), estableciendo el corolario de que, por lo tanto, aquello de lo que no se puede establecer razones es como si no existiese. Contrariando esta premisa, el arte, en su gratuidad, conduce a otra forma de relación hombre-mundo. Los fenomenólogos hablan del arte como el contrapunto de la ciencia, como el lugar de la manifestación más íntima del ser humano con la experiencia vivida que, para ellos, es el punto central de cualquier conocimiento. A través del arte, el cuerpo expresa lo que vive más allá de los límites de la razón, trayendo de vuelta lo que Husserl llamaba “las cosas mismas”.

Para Merleau-Ponty (2004: p.13), “la ciencia manipula las cosas y se recusa a habitarlas”. Reduce las cosas a conceptos, por lo que pierden sus particularidades, pudiendo, así, ser manipuladas. En el encadenamiento lógico necesario del proceder científico, en lo que vimos que Heidegger llama “principio de razón”, hay que determinar las razones de las cosas. El arte, al contrario, se define por su falta de funcionalidad. Merleau-Ponty (*idem*, p.15) describe la actitud del artista de forma poética: “[el pintor] está ahí, fuerte o débil en la vida, pero incontestablemente soberano al rumiar el mundo, sin otra “técnica” a no ser la que sus ojos y sus manos le ofrecen, por fuerza de ver, por fuerza de pintar, obstinado en sacar de este mundo, donde suenan los escándalos y las glorias de la historia, telas que poco les agregarán a las cóleras y a las esperanzas de los hombres.

² “Estético” como experiencia acogida en su gratuidad, sin necesidad de explicaciones o argumentos (Vattimo, 1991).

Esa gratuidad favorece la suspensión de la racionalidad y la aproximación a lo que es sensible. Apunta la existencia de dos tipos de pensamiento. Uno es el pensamiento funcional, que establece las razones, desmiembra y codifica las cosas, trabaja con ellas a un nivel de experimentación, creando modelos que se pueden aplicar a otras situaciones. Ese es el pensamiento que el habitante de las sociedades occidentales, dichas civilizadas, ejercita la mayor parte del tiempo. El otro tipo de pensamiento asume la forma, descrita por Hanna Arendt (1995), de una conversación del individuo consigo mismo. Para ella, el verdadero pensamiento es ese que, como la tela de Merleau-Ponty, no tiene una utilidad inmediata y, más que eso, no tiene fin, en el doble sentido de que no queda pronto y no tiene finalidad. Ese tipo de pensamiento sólo es posible a través de la imaginación, de la posibilidad que tenemos de asumir diferentes puntos de vista, de la capacidad de posicionarnos (internamente) en diferentes lugares.

Y es en ese punto que llegamos a los talleres, espacios para habitar diferentes lugares a través de la imaginación, donde los participantes se reúnen con la intención de re-conocer lo que sienten por medio de recursos expresivos de naturaleza artística. En ellos se puede ejercitar un abandono consentido a lo imprevisto, la ausencia de juicios, el puro disfrute de caminos que no tienen una finalidad inmediata y que permiten dos movimientos. Uno de ellos lleva al interior de cada uno. Es de la actualización de nuestros legados, de las herencias que acarreamos, de los valores y modos de existir que nos constituyen, así como de las posibilidades que tenemos y creamos, que vive el taller. La concretización de las diversas formas como ellos se organizan en nuestras vidas explicitados en una producción concreta, generada por el uso de los recursos expresivos, facilita el camino para desentrañar de la experiencia vivida nuestros modos de nombrarla, más allá de los rótulos y hábitos. Por otro lado, la imaginación, que es el recurso por excelencia de los talleres, nos lleva a mundos y existencias antes impensados, promoviendo la atención y el respeto a la diversidad.

Implantado desde 1988 como disciplina de práctica en una universidad particular de São Paulo³, el Taller de Creatividad inicialmente funcionaba exclusivamente como actividad destinada a la sensibilización y autoconocimiento para alumnos del 5º año de Psicología. Después de cambios significativos a lo largo de los años, hoy es un área de práctica en la que los alumnos que se están por graduar todavía hacen parte de encuentros para esta sensibilización y, al mismo tiempo, ofrecen atención y soporte psicológico, implantando ellos mismos los talleres en una variedad de grupos e instituciones, como proyectos sociales destinados a niños y adolescentes, grupos de madres, personas de edad, en asilos o no, educadores, voluntarios, entre otros. A través del taller desarrollamos actitudes como vivir los diversos ángulos de una experiencia por medio de la

³ Universidade Paulista.

variedad y singularidad de cada producción “artística”, además de la flexibilidad y de la abertura personal para probar diferentes situaciones. Dichas actitudes se comprenden mejor por expresiones como el descentramiento, extrañamiento, consideradas como atributos de las personas creativas.

Y atributos necesarios a un quehacer de psicólogo creativo y comprometido socialmente una vez que, como afirma Martínez (2003), quienes hacen Psicología con mayor o menor compromiso social son, concretamente, los psicólogos, con sus características y valores, que pueden estar (o no) dirigidos al compromiso y/o a la ruptura. O sea, son los individuos que practican y producen conocimiento quienes construyen el campo y las condiciones del ejercicio profesional (incluyendo práctica, investigación y enseñanza) destinado a la manutención del *status quo*, a reconducir a los desgarrados al buen camino por medio de la adecuación o, al contrario, a la transformación individual y/o social. Eso vale en particular para la atención a la diversidad, frente a la cual es necesaria la vivencia del desplazamiento, del rompimiento con el establecido, característicos de las personas creativas. Definiendo la subjetividad no como “una entidad intrapsíquica, sino como un sistema que simultanea y dialécticamente se expresa en la dimensión tanto social como individual” (p. 148) Martínez critica las condiciones ofrecidas por los cursos de Psicología, en lo que se refiere a la posibilidad de acciones educativas intencionales para desarrollar esas subjetividades creativas y comprometidas socialmente, una vez que, predominantemente, se reducen a la reproducción de un saber cristalizado en situaciones desvinculadas de las condiciones de vida de las personas involucradas.

Por medio del referido trabajo con recursos expresivos, lo que pretendemos es obtener una abertura personal a la pluralidad y la consideración de que “lo que es puede ser diferente”, que es lo más cercano a una definición no reductiva de la creatividad. Instituímos la inestabilidad, la suspensión, que tratan de desconstruir lo establecido y permitir la exploración de caminos más contextualizados, no obligatoriamente vinculados a los modelos existentes de cuidado psicológico. En este caso, lo necesario es un ambiente que favorezca el aprendizaje creativo, y para tal, las condiciones de enseñanza tienen que cambiar. Eso es lo que hacen los talleres, sobre los cuales dice Andrade (a publicar),

No se trata de enseñarle a los alumnos técnicas nuevas para aplicar en el trabajo con la población o enseñar cómo hacer un taller de creatividad; sino una propuesta alternativa del oficio profesional. Es más, la propuesta es que sea una “antireceta”, una vez que busca la experiencia singular del hacer/sentir que, siendo única, implica un movimiento de creación permanente; creación de sí y, como consecuencia inmediata, del entorno o de otros modos de existir/vivir una vida. Experimentación en campo intensivo, de las intensidades que desplazan lo instituido (extensión/forma) en la producción de otras configuraciones.

La intervención

Nuestra entrada en las instituciones, de modo general, ocurre con la propuesta de ofrecerles talleres de creatividad y desarrollo personal a los interesados en participar. El pedido puede partir de una institución, o los Centros de Psicología Aplicada de la Universidad los ofrecen a las demás instituciones de las regiones en que están instalados – escuelas, asilos de ancianos, centros de juventud. Esta modalidad de práctica ya se implantó en una enorme variedad de grupos: voluntarios, niños de refugios, grupos de madres, jóvenes en situación de riesgo social, ancianos, grupos religiosos, portadores de sufrimiento psíquico, institucionalizados o no, etc., siempre después de relevar las demandas y con el objetivo de abrir un espacio para abordar cuestiones que los propios participantes juzguen pertinentes. Se divulgan a partir de una institución sede, a las personas dentro de ella o de la comunidad circundante, y pueden inscribirse las personas que lo deseen, respetándose solamente el límite de edades que sean compatibles. Eso ya caracteriza un movimiento opuesto al habitual, en el que el cliente busca una clínica para resolver sus "problemas". Nuestros equipos se instalan en las instituciones, abriendo la oportunidad para que los que quieran trabajar temas específicos, ya sea de orden personal, de relacionamiento o, incluso, institucionales, se puedan reunir e intercambiar experiencias, siempre a través de la expresión artística, en función de los argumentos que presentamos anteriormente.

Nuestra propuesta, en este caso específico, se llevó a un proyecto social fundado en 2001 con la intención de ofrecer oportunidades de desarrollo humano a la población de la zona, a través del arte y la cultura, más específicamente de la música, especialidad de su fundadora, con clases de guitarra, violín, violonchelo, banda pop-rock, canto, etc.

Nuestro primer contacto con la institución fue en el 2004, cuando la coordinadora nos buscó porque identificaba transformaciones importantes en algunos niños y adolescentes, que no conseguía atribuir exclusivamente al aprendizaje de la música y para cuya comprensión pedía nuestra ayuda como psicólogos. Se hicieron cuatro estudios de caso, con niños que ella sugirió, con el objetivo de comprender el significado que tenía la participación en el programa para los niños. En vez de hacer las evaluaciones psicológicas de praxis, en esa oportunidad, enfocamos la forma como el incentivo a la creatividad puede transformar la vida humana, además de identificar lo que se estaba movilizando, en los individuos y en las relaciones, con la propuesta del proyecto. Más que inclinaciones artísticas, nos deparamos con el deseo de visibilidad y pertinencia de los niños evaluados y que, de acuerdo a nuestras fuentes, podría extenderse a los miembros de la comunidad. Sobre la percepción del impacto del proyecto de música para los niños, los testimonios nos hablaron del enriquecimiento del conocimiento, de la oportunidad de acceso a la cultura y de la ayuda para

organizar el comportamiento en las actividades cotidianas. También nos dijeron que la inclusión en las clases de música ayudaba a los niños a tener una posibilidad de futuro y de soñar, elementos fundamentales para un vivir creativo (Piza y Cupertino, 2004:20).

Varios talleres ocurrieron después de ese estudio dentro del mismo proyecto, apuntando para la flexibilidad de esa modalidad de atención. Uno de ellos, llamado “Creadores de posibles”, tenía la intención de orientar adolescentes para el campo profesional y vocacional, sin estar dirigido al encuadramiento de profesiones existentes y capacidades individuales, sino para reflexionar sobre problemas socioculturales y económicos y sobre la forma como ellos determinan las posibilidades de elección de una profesión y de un futuro. El recurso elegido para ese taller fue la cartografía y la elaboración de mapas de las diversas situaciones vividas y observadas, imaginadas y soñadas. Otro taller, el “Cine cambio – escenas de una transformación”, trabajó con adolescentes en la exhibición de películas seguida de actividades, siempre con foco en los problemas y experiencias de vida identificados conjuntamente por psicólogos y participantes. Concomitantemente a la intervención que aquí discutimos, se ofreció otro taller de creatividad para un grupo integrado exclusivamente por niñas. Ese trabajo tuvo como resultados principales el estrechamiento de los lazos entre las niñas, el establecimiento de redes de soporte para problemas que ellas enfrentaban, como el embarazo precoz, la precariedad del sistema educacional y la violencia, entre otros.

Esta vez, nuestra intención era ofrecer un taller de Música Orgánica (que utiliza la sonoridad del cuerpo), porque era la especialidad de uno de los practicantes que iba a atender. Además de desarrollar las habilidades específicas vinculados a la expresión musical, el taller tenía como función ser un pretexto de encuentro, conversación y reflexión con adolescentes participantes de las clases de banda pop-rock ofrecidas por el proyecto – adolescentes de diez a diecinueve años - que vivían en la zona, pertenecientes a las clases D y E. Eran alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria de las escuelas públicas de la comunidad, y algunos de ellos trabajaban en empleos informales en el comercio local, como entregadores de pan, prestadores de servicios (mandaderos, por ejemplo), y “trabajadores de casa”, lavando platos, cuidando de los hermanos más chicos, arreglando la casa y preparando la comida. Las clases del curso de banda pop-rock tenían un promedio de dieciocho participantes, y fueran las escojidas en conjunto por la coordinadora del proyecto y los psicólogos, inicialmente por la edad de los participantes y tamaño del grupo. Pero también para desarrollar la creatividad de los jóvenes en esa practica, una vez que la mayoría ensayaba todas las semanas las mismas músicas con los mismos instrumentos, encuancto que otros participaban observando nada más, conviviendo sin compromiso con los ensayos. Dentro de ese grupo heterogéneo, existían iniciantes (que ni siquiera sabían como agarrar un instrumento) y veteranos (que ya habían tocado en casas nocturnas y había ganado dinero con la música). Los

alumnos se alternaban en los instrumentos y el que no estaba tocando, observaba. Los que esperaban su turno y los observadores que no iban a tocar se quedaban en el salón. Así, además de aprender a tocar los instrumentos, ensayaban la relación entre artista y platea.

El proyecto circulaba por varios espacios de la región y, dentro de él, las personas también circulaban por los diferentes espacios de cada local de intervención, de forma libre, siendo recibidas y acogidas cariñosamente aunque no estuviesen participando en las actividades regulares (las clases). Al contrario de otros proyectos en los que hemos actuado, aquí no había una rutina de formación que se asemejase a la de la educación formal, donde todo el tiempo se divide en actividades “productivas”. La propuesta se destinaba a la convivencia y al aprendizaje del arte (música, predominantemente), y también al estrechamiento de las relaciones y de los lazos de pertinencia, lo que promovía un ambiente más libre, que fue especialmente propicio para nuestra trayectoria allí dentro en búsqueda del ejercicio de una práctica psicológica creativa. Así, en este relato, más que resultados explícitos e computables, lo que importa es el movimiento vivido y creado por los participantes, porque es justamente ese movimiento que muestra la búsqueda de un camino para un quehacer psicológico dialogado y comprometido con todos los involucrados, que es el que se caracteriza como práctica creativa.

Se realizaron trece visitas a la institución, con duración variada, de acuerdo al lugar que ocupábamos en cada momento. La frecuencia de participantes también varió de acuerdo al mismo criterio, llegando a involucrar, en la fase final, todos los jóvenes que estaban en la institución y pasaban por la cocina al mismo tiempo que nosotros.

El taller de Música Orgánica se ofrecería a los participantes de las clases de banda, en un horario que se concordaría con ellos. Este trabajo podría estructurarse libremente, presentándose de inicio algunas técnicas de producción sonora usando el propio cuerpo de las personas. A partir de esto, buscaríamos, entonces, orquestar expresiones sonoras, atentos a las maneras como se producían los “diálogos”. También propusimos que, después de la actividad, se discutiese su desarrollo: las dificultades, facilidades, reflexiones y la forma cómo se habían dado los diálogos. Pensamos que esta sería una forma de desarrollar otras sensibilidades en el trabajo musical que los jóvenes ya realizaban, sumando esfuerzos a la propuesta del proyecto, ayudándolos en el trabajo de desarrollo de la ciudadanía por medio la reflexión sobre lo que hacían.

Esto ocurrió durante tres encuentros. Nuestro “modelo” de clase acompañaba las demás actividades de la institución: nuestra clase ocurría después de la clase de banda, y en ella hacíamos una rueda y comenzábamos los juegos de improvisación. Teníamos un horario fijo, después de la clase de banda, y teníamos como único criterio de participación que el joven estuviese en la clase de banda. Pero un gran número de alumnos se ausentaba en nuestras actividades. Entonces, buscamos

otro horario, más temprano. La institución, siempre disponible para promover los encuentros, nos ofreció una sala en un horario diferente, pero cuando tratamos de poner en práctica la nueva propuesta, *todos* los alumnos faltaron. Esperamos dos veces, mientras ellos justificaban sus faltas con clases, obligaciones domésticas y otros quehaceres. A pesar de no participar en las actividades, nos recibían muy bien en lo que tenía que ver con la convivencia social, de la misma forma que lo hacían con cualquier frecuentador de la casa, fuese cual fuese el motivo de la visita.

Los adolescentes no sabían lo que nosotros queríamos con aquel trabajo. Muy orientados hacia los aspectos prácticos del aprendizaje musical, los alumnos nos preguntaban para que servían nuestras actividades y, cuando les respondíamos, no parecían comprender. Al final de la rueda, cuando les preguntábamos cómo había sido el trabajo para ellos, se quedaban en silencio o respondían con frases monosilábicas. Identificamos entonces, que se trataba de personas muy involucradas en el aprendizaje de la música, que hacían valer las clases de banda con mucho ahínco. Nos pareció que allí, ellos veían oportunidades que no se encuentran fácilmente en el mundo y, de modo general, las abrazaban con fuerza.

En aquel momento, más que insistir, sería mucho más provechoso tratar de entender lo que ellos nos querían decir con sus faltas.

Llegamos allí llenos de buenas intenciones, con la esperanza de que las clases que habíamos organizado podrían cumplir sus deseos y que harían mucho sentido en su desarrollo musical y personal, además de ser una gran diversión. Con el desarrollo de nuestra convivencia y viendo los efectos que nuestras clases producían en los adolescentes, nos sentimos desubicados y “delirantes”, porque lo que habíamos imaginado no ocurrió. Nuestra hipótesis inicial ante aquella fuga era la timidez ante una propuesta que pasamos a considerar invasiva de nuestra parte. Pero era algo más que eso.

A través de los juegos de improvisación (con un ritmo básico, se invitaba a los alumnos a improvisar espontáneamente), estábamos haciéndole un pedido a los alumnos: que trajesen su personalidad al salón de clase. Esta situación generó un conflicto entre el lugar que ellos estaban acostumbrados a ocupar en el salón de clase (y en diversas circunstancias de sus vidas) – un lugar de oyentes pasivos – y un lugar que deseábamos que ellos ocupasen – de participantes activos y creativos. Les pedíamos que se afirmasen asumiendo posiciones, a veces liderando y comandando el ritmo del grupo. Que fuesen “ellos mismos”, espontáneos, algo contradictorio a lo que usualmente se pide y se espera de jóvenes normalmente calificados como mal preparados, marginales, habitantes de la periferia en todos os sentidos.

En ese momento teníamos dos alternativas: o pasábamos a clasificarlos una vez más como mal preparados o asumíamos otra posición, ocupando otro lugar, moldando nuestras interferencias a partir del universo de ellos, para poder llegar más cerca.

En una de las discusiones con el grupo de supervisión, tuvimos un importante *insight* sobre nuestra frustración y sensación ambivalente de estar siendo subestimados o inclusive de estar haciendo algo “equivocado”. Nos dimos cuenta que, a través de las ausencias y de lo que nos parecía una falta de consideración con nuestro trabajo, ellos habían invertido la posición, poniéndonos a nosotros como marginales dentro de la institución. No querían conversar con nosotros de la forma que nosotros habíamos elegido, por medio de los sonidos corporales, a pesar de que eso era lo que habíamos combinado inicialmente. No querían nuestro pretense saber, nuestra forma de hacer música, que estaba al margen de lo que ellos pretendían para sí mismos. Estaban rechazándolo, y a nosotros también.

A partir de ese momento, resolvimos buscar otro lugar de convivencia, física y de saberes, más informal, de donde pudiésemos compartir nuestro conocimiento y también aprender con ellos – en resumen, *intercambiar*. Podríamos abdicar de la propuesta formal, organizada en el tiempo y en el espacio, en *nuestro* encuadramiento seguro, mientras no aceptábamos que se cerrase cualquier posibilidad de conversación. Resolvimos invertir la mano de la relación, buscando un lugar donde la conversación ocurriese más fácilmente, porque, en realidad, lo que queríamos era conversar. Ante esto ofrecimos otro formato de actividad, mucho más amplio y desestructurado. Haríamos visitas al proyecto y nos limitaríamos a hacer las actividades de Música Orgánica solamente cuando nos pidiesen eso o cuando fuese el momento propicio. Estaríamos disponibles para la convivencia, una vez que nos pareció que era eso lo que nos pedían, ya que nuestro contacto social era bueno fuera de las clases. Fue entonces que las cosas comenzaron a ocurrir.

Decidimos acabar con la formalidad: dejamos de dar clases y comenzamos a frecuentar la casa, pero especialmente la cocina, elemento importante de circulación y permanencia de la casa, para conversar, saber sobre ellos, “tomar un café”. Brandão (2002:85) dice sobre la cocina: “Hay una idea a ser formulada aquí, en esta cocina, sobre la naturaleza de este espacio. Lo que se sabe es que la cocina es el lugar de la producción.” En la institución adonde hicimos nuestro trabajo, ella era, sí, el lugar de producción de muchas cosas y relaciones. De esta forma, con un abordaje menos autoritario, nos colocamos constantemente presentes, haciendo música, conversando con los que pasaban y con los que permanecían allí, aprovechando la espontaneidad y la armonía que ya existían allí. No estaríamos perdiendo, de ese modo, los horizontes últimos de nuestra propuesta de Música Orgánica, ya que “Cuando un hombre dice ‘buen día’ y otro responde, automáticamente hay una armonía vocal entre los dos” (GROTÓWSKY, 1971:173).

Entonces, a partir de esta decisión, además de Música Orgánica, pasaron a exponerse y relatarse conquistas musicales, futbolísticas y amorosas. Cuando nos postulamos las actividades de esta otra manera, observamos que muchos alumnos venían a mostrarnos nuevas técnicas de producción de sonido con el cuerpo, que les habíamos enseñado o no, que ellos habían aprendido y entrenado en casa. A veces, eso producía una nueva rueda de sonidos corporales, con buena integración entre los participantes.

Más que eso, nuevamente, en una inversión del movimiento que nosotros deseábamos inicialmente, el quehacer psicológico asumía el lugar de figura, y no más de fondo: comenzaron a surgir pedidos de conversaciones más particulares, de “consejos”. Si en nuestra primera propuesta, los afectos se expresarían mediante las actividades sonoras y corporales, y se historiarían con las discusiones posteriores a ellas, vivíamos ahora una situación en la que la Música Orgánica adquiría el rol de pretexto para estar allí, para comenzar los contactos que derivaban, finalmente, en lo que más formalmente podríamos llamar atención psicológica.

Lentamente, pudimos observar que fuimos bienvenidos a aquel nuevo lugar. Ya no sabíamos si nos habíamos puesto allí o si los alumnos nos habían puesto a disposición aquella nueva forma de trabajar. Las conversaciones fueron surgiendo, en la cocina, en medio a lo que naturalmente se hacía allí. Como ejemplo, relatamos unas situaciones: una intervención rítmica con uno de los chicos, una conversación con una adolescente que frecuentaba el proyecto, embarazada de 3 meses, y otra, que fue una conquista especial para nosotros, porque se hizo con una persona de afuera, que no frecuentaba el proyecto y que vino especialmente a hablar con nosotros.

En el primer caso, nos quedamos conversando en la cocina con las personas, a veces probando – cuando surgían – sonoridades del cuerpo. Uno de los alumnos mayores de las clases de música tocaba guitarra y esporádicamente los otros alumnos lo acompañaban con “bataques”. Él cambiaba frecuentemente la música y otras personas todavía lo acompañaban cantando. Sentimos que podíamos acompañarlos en improvisaciones en la informalidad de la cocina. Lentamente, las personas fueron respondiendo, apropiándose de nuevas formas de producir música con el cuerpo que nos demostraban informalmente. Ese día se jugó bastante con la sonoridad producida al golpear un dedo de la mano contra el espacio entre dos dedos de la otra mano cerrada. Muchos de los alumnos se engancharon en eso, verbalizando que traíamos muchas “cosas interesantes” como quien dice: “no queremos hacer las clases, pero nos gusta que ustedes estén aquí y el conocimiento que nos traen”.

Este lugar también favoreció diálogos y discusiones muy pertinentes a la vida en la adolescencia y la juventud, en los que pudimos actuar como facilitadores, como en el segundo ejemplo, cuando la cocinera le dio un beso a la barriga de una de las chicas, sugiriéndonos que

estaba embarazada. A nosotros nos pareció que todos allí sabían eso y, sin explicitar o reafirmar el tema, tratamos de dialogar a medida que surgían comentarios de todos. A veces explicitamos informaciones pertinentes y otras tratamos de estimular la conversación. Hablamos sobre diversos temas: tatuajes (ella tiene diversos tatuajes en el cuerpo), casamiento, noviazgo, niños, embarazo, maternidad. Conversamos sobre cómo el embarazo es un momento de movilización de las personas que nos rodean (como la madre de la chica, de acuerdo a su testimonio), y sobre la posibilidad de que ella aprovechara ese momento para su crecimiento, buscando serenidad para proporcionarle una buena acogida al niño que iba a nacer. La adolescente pareció tranquilizarse: su semblante cambió, de una fisonomía de tensión pasó a una mirada tierna, una respiración aliviada.

En el tercer ejemplo, nos presentaron a la hermana de esa misma chica, que no frecuentaba el proyecto, pero que había ido para tratar de conversar con nosotros, como descubrimos más tarde. Nos quedamos en la cocina, tomando café, mientras ella nos observaba, se acercaba, se alejaba, como quien quiere alguna cosa pero no la quiere pedir. En determinado momento, ella trajo a colación el tema de sus viajes con la iglesia, sus valores personales, los prejuicios que sufre por sus tatuajes y nos contó la complicada historia de su familia, por la que ella y sus hermanos, de cierta forma, tuvieron que asumir los quehaceres domésticos muy temprano, e incluso cuidar a la madre enferma, que tuvo que ser internada. A medida que ella iba hablando, dialogábamos sobre el lugar que ella ocupaba y cómo debía ser difícil para ella enfrentar todo eso, interviniendo característicamente desde el ámbito del psicológico.

Los ejemplos anteriores ilustran tres formas distintas de intervención, en momentos y escenarios diferentes. Intervenciones más o menos demoradas, pero todas, de cierta forma, fortuitas, huidizas, sin pretensión de continuidad.

Una pregunta recurrente en situaciones como esta es exactamente en qué medida estamos aportando alguna “mejora” a la vida de las personas. Las definiciones de subjetividad que expusimos anteriormente, así como la trayectoria relatada, propiamente dicha, nos hablan de una otra perspectiva de promover el alivio del sufrimiento psíquico, cuando existe: justamente trayendo a la superficie, por medio de la producción de carácter artístico y de la discusión, los problemas vividos, así como las posibilidades y recursos que cada uno tiene de enfrentar lo que lo aflige en aquel momento. Esos problemas, posibilidades y recursos difícilmente se manifiestan de forma grandiosa y así es también la vida cotidiana de las personas. Es por medio de pequeñas pistas (corporales, verbales, de actitudes) que conseguimos identificar lo que, desde nuestro punto de vista ubicado y momentáneo, aparece como transformación, derivada de un tenue momento de encuentro.

¿Son transformaciones duraderas? (De cualquier forma, ¿las transformaciones son, en sí, duraderas?) ¿Son efectos de nuestras acciones? ¿O ocurren en la feliz confluencia de una serie de

cosas en un momento dado, que desaguan en uno de aquellos “buenos encuentros”? No tenemos respuestas para las preguntas. Según Andrade (2006), la formación de psicólogos se apoya en una concepción de relación con el cliente que niega la alteridad, considerando lo diverso como algo que desvía, algo que se debe tratar y que está en el individuo. La salida de los psicólogos formados con esta base para la atención a la población más general, fuera de los consultorios, es fuente de conflicto y angustia ante preguntas como éstas, que declaran la intrínseca (y deseable) falta de completitud, la falta de garantía de nuestros procedimientos e intervenciones sobre el movimiento de la vida de otros, y la necesaria y urgente revisión de nuestras cristalizaciones. Retomando la idea de una psicología que se hace a partir de los buenos encuentros y no por medio de diagnósticos, pronósticos y “tratamiento” hacia un modelo ideal de hombre, percibimos que precisamos pensar en los resultados de intervenciones como estas, bajo puntos de vista también diferentes. En esta modalidad de intervención, lo que se pretende es crear la oportunidad de reflexión, discusión, aclaración, establecimiento de relaciones, encuentros y redes, más que trabajar con una idea de "evolución" hacia una dirección establecida. Por lo tanto, no hay como comparar resultados entre un abordaje como ese y uno tradicional, ya que parten de paradigmas, visiones de hombre y del trabajo psicológico distintos. Diferentes enfoques para realidades comunes, como dice Porchat (1982, *op. cit.*), citada al principio de esta argumentación.

Revelamos hasta ahora los contratiempos, elecciones y decisiones de nuestro trayecto, y más que llegar a conclusiones sobre ellos, podemos intentar expandir un poco la discusión sobre algunos de los factores que favorecieron esta feliz confluencia, y no más que eso.

Uno de ellos fue el hecho de que una formación dirigida al desarrollo de posturas más creativas favoreció el establecimiento de una relación profesional horizontal, ya sea con los participantes de nuestra actividad o con las demás personas en la institución, e incluso con algunas que no pertenecían a ella. No nos posicionábamos como psicólogos que sabían “lo que estaba equivocado” ni “lo que había que hacer”. La desconstrucción sistemática del quehacer psicológico clásico, en busca de una actuación más creativa y comprometida, permitió aprovechar las características institucionales, así como las personales y profesionales de las personas involucradas, creando encuentros en los que la importancia de todos era equivalente.

Fue muy importante, por ejemplo, el papel y la actitud de la cocinera de la institución, que se mostró una aliada incondicional de nuestro trabajo y a la que no le daríamos ninguna relevancia en un trabajo de atención tradicional, como máximo saludándola a camino de nuestro consultorio y cerrando la puerta atrás nuestro. Esa persona, una profesional como nosotros, pero de otra área, sensible y atenta, nos acomodó, siendo acogedora como con los demás jóvenes que pasaban por sus dominios, componiendo con nosotros una situación que favoreció la realización de nuestro trabajo y

nuestro desarrollo profesional y personal. Más que permitir nuestras intervenciones en la cocina, incentivó, participó y divulgó nuestra propuesta, tendió puentes entre las necesidades de los adolescentes y nuestro conocimiento y, por eso, acabamos migrando para “su” cocina, donde siempre había pasantes, conversaciones, un que otro alumno tocando guitarra y otros acompañándolo con la voz o con repiques en la mesa, en un clima informal.

Éste fue el ambiente en el que encontramos espacio para desarrollar el trabajo que inicialmente se había idealizado para realizarse en el salón de clase: allí encontramos la posibilidad de expresión espontánea de los adolescentes que queríamos que ocurriese en la clase, así como nuestra propia posibilidad de expresión, pudiendo, finalmente, mezclarnos a ellos. En vez de pedir que se presentasen espontáneamente en la clase, cosa que se contradice con lo que se vive en el ambiente "salón de clase" de forma general, hicimos nuestras intervenciones donde los alumnos se presentan cotidianamente de forma espontánea, la cocina, llevando nuestro trabajo más allá de sus espacios. De esta manera, trajimos elementos para ampliar el lenguaje musical dentro de las posibilidades de absorción de los alumnos; para ellos, fue posible adquirir el conocimiento que habíamos venido a ofrecerles.

Estas consideraciones refuerzan la idea de que el profesional de Psicología puede trabajar sin imponer padrones externos a la realidad vivida por las personas que atiende, en una actitud más democrática y menos impositiva de modelos ideales y modos de vida “adecuados”. Esa actitud facilita la retomada, por parte del cliente, de la responsabilidad por su vida. Al mismo tiempo, combate la contemporánea actitud individualista, en la medida en que lo que se aprende, se aprende en conjunto, a partir de intercambios de informaciones, decisiones y afectos igualmente.

Además, a pesar de no ser ésta la situación adecuada para extender esta discusión (la atención psicológica en coterapia, cofacilitación), es imposible no hacer referencia a un factor sin el cual no habría ocurrido como lo fue: la relación entre los psicólogos involucrados, principalmente los dos que estaban en la línea de frente de la atención.

Este relato está todo en primera persona del plural porque es resultado de la contribución de varias personas, en diferentes niveles, dentro de un grupo de supervisión. Muchas decisiones se tomaron en conjunto, a partir de las experiencias vividas no sólo en la institución que presentamos aquí, sino en varias otras, que permitían comparación y contextualización.

Los responsables más directos de esta atención específica fuimos nosotros, los tres autores de este artículo – Cláudio y Gustavo como practicantes, Christina como supervisora. Sobre la actuación de los dos primeros, es fundamental reforzar cómo la complementariedad entre ellos, sumada a la disponibilidad para acoger un “otro” diferente (representado por el compañero mismo) fue significativa para el proceso vivido. En los polos opuestos de un mismo espectro, en lo que

podemos llamar personalidad y estilo, ambos tienen en común la cultura vasta (general y psicológica), la sensibilidad y el desprendimiento, la apertura a la alteridad. Ese modo de ser produjo una colaboración sintonizada, fluida y productiva entre, por un lado, un artista intuitivo, con un gestual exuberante, hablador y de ideas fértiles pero poco sistematizadas y, por el otro, una persona de pocas palabras, mucho bagaje teórica, mirada huidiza y gestual contenido. Características tan diferentes se combinaron a lo largo de nuestra convivencia, no como focos opuestos, de enfrentamiento y competición, sino de complementación, diálogo e intercambio. La complicidad que se estableció permitió que asumiesen riesgos y se apoyasen mutuamente en los momentos de angustia, que conmemorasen las conquistas, que reflexionasen y tomaran decisiones importantes para el desarrollo de un quehacer psicológico creativo y comprometido. En este sentido, la existencia de un espacio de supervisión que puso en foco, específicamente, una formación que exploraba, además del desarrollo de las competencias para el trabajo psicológico, la creatividad de todos los involucrados, hizo posible un trabajo de facilitación bastante productivo.

Desde el punto de vista de la supervisión, el abordaje fenomenológico de inclinación heideggeriana y el soporte de todo el grupo pudieron contribuir con la inmersión en la experiencia vivida y la sustentación de la angustia ante el quehacer profesional que comenzaba, más allá de las prescripciones y de la simple enseñanza de la técnica, siguiendo lo que afirma Sá (2006:12):

Aunque el término “supervisión” evoque, a partir de su etimología, la idea de una “visión superior”, no debemos entender lo que legitima la posición del supervisor, en las prácticas psicológicas, apenas como transmisión y fiscalización de los conocimientos técnicos pertinentes a las intervenciones supervisadas. El supervisor no puede saber más acerca del caso supervisado que el propio supervisado directamente involucrado en la relación clínica. Se tiene algo más, en esta situación específica, que lo legitima como supervisor, esto debe ser su apertura al extrañamiento, su disponibilidad para soportar la disposición de la angustia ante el no saber sobre el otro.

En resumen, pudimos ofrecer y establecer en este grupo móvil y abierto de adolescentes una escucha diferenciada de lo que algunos traían. Pudieron escucharse entre ellos y a nosotros y experimentar la aceptación de las diferencias, bien como valerse de las similitudes. Oímos, junto con todos los participantes del proyecto, temas relativos al descubrimiento de la sexualidad, dominación en el grupo y sumisión, escolaridad, dinero, consumismo, futuro... Ofrecimos una escucha muy diferenciada de aquella del lugar de la convivencia social, aunque nos hubiesen invitado a participar de estas conversaciones en aquel lugar. Pudimos orientar, acoger y permitir la expresión de todos los participantes. De esta forma, pudimos propiciar tomas de consciencia y la

resignificación de esas expresiones. Nuestra intervención ocurrió de una forma respetuosa y armónica, y creemos que cooperamos con la institución y viceversa.

En esencia, el arte es el antónimo de la competición feroz que podemos observar en la sociedad de nuestros días; el arte es, en sí, cooperación, comprensión mutua e interdependencia. Al cantar juntos, la armonía del conjunto ofrece un *feedback* constante de la cooperación del grupo con cada uno de sus miembros. Si aplaudimos y caminamos juntos, en el ejercicio de esta polaridad humana fundamental de derecha e izquierda – al mismo paso y al mismo ritmo – los batimientos cardíacos y la respiración de todos tienden a afinarse, abriendo camino para el establecimiento de un ser colectivo. Dos personas que canten la misma canción, aunque estén distantes – siempre que se escuchen – entran en comunicación profunda. (TONON, 1988: 84)

Cuatro años de convivencia y cooperación, seis oficinas realizadas. Todas diferentes entre sí, cada una organizada de acuerdo a la confluencia de las demandas (de ministrantes de los *workshops*, participantes e institución), en el establecimiento del diálogo, de los intercambios afectivos, de los buenos encuentros. Consolidación del espacio para la reflexión y discusión de las condiciones necesarias para acciones creativas y comprometidas, tanto de parte de los psicólogos como de los usuarios del servicio. El proyecto social en el que se desarrolló el trabajo era un lugar en el que no sólo la práctica podía establecerse como tal, en su carácter mutante, sino que se ofrecía como fuente de investigación y conocimiento, como una relación ejemplar que se configuraba como un raro y especial territorio sólido – exactamente por ser huidizo – para articular, de modo creativo y comprometido, saber y hacer. Sin embargo, esas mismas circunstancias fueron la razón de la desactivación del proyecto. Ese modo de trabajar no responde satisfactoriamente, de forma general, a las exigencias de patrocinadores, normalmente ávidos por resultados objetivos, computables en planillas, donde el flujo de la creación y de la transformación queda aprisionado. El programa, en el formato que se ponía en práctica, se canceló de la agenda de financiación de la mantenedora y terminó, lo que alimenta la discusión sobre las condiciones mencionadas en la introducción de este artículo, del ejercicio profesional (incluyendo práctica, investigación y enseñanza) destinado a la transformación individual y/o social. Quedémonos con el recuerdo de un quehacer que, en el tiempo que fue posible, se hizo de modo a desarrollar las potencialidades creativas de todos los involucrados, Y con la posibilidad de llevarlo a otras instituciones y comunidades, que aquí extendemos a nuestros lectores.

Referencias Bibliográficas

- ANDRADE, A.N. Genealogia das práticas psicológicas em Unidades Básicas de Saúde de Vitória/ES. Anais do VI Simpósio de Práticas Psicológicas em Instituição. UFES, Vitória, 2006.
- ANDRADE, A.N. Oficinas de Criatividade: deslocamentos e com-posições. In CUPERTINO, C.M.B. (org.) *Espaços de Criação: oficinas na prática*. (a publicar)
- ARENDR, H. *De la história a la acción*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1995.
- BRANDÃO, L. de L. *A Casa Subjetiva: Matérias, afetos e espaços domésticos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.
- CUPERTINO, C.M.B. *Criação e formação*. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.
- CUPERTINO, C.M.B. Oficinas de Criatividade na formação de jovens para a ação comunitária. *Psicologia para América Latina*, www.psicolatina.org, n. 5, 2006.
- FIGUEIREDO, L. C. Sob o signo da multiplicidade. *Cadrenos de Subjetividade*, São Paulo, vol. 1, nº 1, mar/ago 1993.
- _____ Apresentação. In CUPERTINO, C.M.B. *Criação e formação*. São Paulo: Arte e Ciência, 2001, pp 9-10.
- GROTÓWSKY, J. *Em busca de um teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- HEIDEGGER, M. *Le principe de raison*. Paris: Gallimard, 1962.
- KRAMER, N. *Deslocamentos*. Experiências de Arte-Educação na Periferia de São Paulo. São Paulo: EDUSP/ Imprensa Oficial do estado de São Paulo/ Vitae, 2003.
- LÉVY, A. *Ciências clínicas e organizações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MARTINEZ, A. M. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação de psicólogos. In BOCK, A. M.B. *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 143-160.
- MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- REY, F. G. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In REY, F. G. *Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, pp 27-53.
- PIZA, R.A.S. de T., CUPERTINO, C.M.B. Incentivo à criatividade, desenvolvimento afetivo e inserção social: um estudo de caso na periferia de São Paulo. *Boletim da Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática, Inteligência, Criatividade e Talento – APEPICTa*, n. 8, nov. 2004, pp 9-23.
- PORCHAT, I. *As psicoterapias hoje: algumas abordagens*. São Paulo: Cortez, 1982.

SÁ, R. N. A Prática da Supervisão Clínica de Abordagem Fenomenológica: reflexões a partir da experiência num Serviço de Psicologia Aplicada universitário. Anais do VI Simpósio de Práticas Psicológicas em Instituição. UFES, Vitória, 2006.

TONON, P. de T. S., *Treinamento Psicofísico – Uma abordagem orgânica*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1988.

VATTIMO, G. *Sociedade Transparente*. Lisboa: Ed. 70, 1991.

Christina Cupertino – Doctora en Psicología; Directora del Projeto Objetivo de Incentivo ao Talento – POIT (Proyecto Objetivo de Incentivo al Talento); Profesora y Pesquisidora de la Universidade Paulista.

Rua Capital Federal, 555 apto, 161

01259-010 São Paulo – SP – Brasil

christina.cupertino@terra.com.br

Gustavo Nisencwajg Faleck – Psicólogo; Actor; Traductor; Terapeuta y Monitor en trabajo de socialización de niños con disturbios psicológicos graves en el Proyecto TECER, del Laboratorio de Psicología Socioambiental e Intervención (LAPSI/USP).

R. Alves Guimarães, 1105 apto. 05

05410-002 São Paulo – SP – Brasil

gfaleck@hotmail.com

Claudio de Rezende Barbosa – Psicólogo, Músico do Núcleo Orgânico de Percussão de la Universidade Livre de Música do Estado de São Paulo, facilitador de grupos expresivos en Música Orgânica. Criador do IDFamiliar(www.idfamiliar.com), organización para la recuperación de la memoria de familias.

Rua Dr. Fernandez Coelho, 85, 6º andar

05423-040 - São Paulo – SP – Brasil

claudio@idfamiliar.com