

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Vol. XXVI (1), 2008, ISSN 0254-9247

Cláudio de Rezende Barbosa

Sheyla Blumen

Christina Cupertino

Gustavo Nisencwajg Faleck

Silvia Morales Silva

Joseph S. Renzulli

Edwin C. Selby

Eunice Soriano de Alencar

Moshé Tatar

Donald J. Treffinger

DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

REVISTA DE PSICOLOGÍA

ISSN 0254-9247

Vol. XXVI (1), 2008

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
ARTÍCULOS	
<i>Donald J. Treffinger y Edwin C. Selby.</i> Comprendiendo y desarrollando la creatividad: una aproximación práctica	7
<i>Joseph S. Renzulli.</i> La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos	23
<i>Eunice Soriano de Alencar.</i> Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades	43
<i>Christina Cupertino, Cláudio de Rezende Barbosa y Gustavo Nisencwajg Faleck.</i> Hacia un quehacer psicológico creativo: la preparación para la atención a la diversidad	63
<i>Silvia Morales Silva.</i> Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes talentosos	93
<i>Moshé Tatar.</i> Contexto cultural y consejería escolar: sensibilidad cultural y defensa de la justicia social	123
<i>Sheyla Blumen.</i> Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito	147
RESEÑA	185

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

Christina Cupertino¹, Cláudio de Rezende Barbosa² y

Gustavo Nisencwajg Faleck³

Universidade Paulista, Brasil

Se presenta una intervención psicológica atípica realizada en un proyecto social para jóvenes, los Talleres de Creatividad, en la periferia de São Paulo, Brasil, donde la atención psicológica institucional es comprendida como la posibilidad de transformación de las personas, de los ambientes y de las relaciones. Se utilizan recursos expresivos comunes al quehacer artístico, ubicando los talleres en la interfaz entre arte, psicología y educación, así como actividades de Música Orgánica (o percusión corporal), administradas por los jóvenes de las clases de banda pop-rock de la institución. Se analiza y discute cómo la ruptura de las expectativas y la apertura a los intercambios significativos permiten el establecimiento de un espacio de cuidado psicológico fluido y transitorio, enfocado en el movimiento de la vida, creando nuevos caminos de inserción profesional.

Palabras clave: creatividad, responsabilidad social, formación de psicólogos, atención a la diversidad.

Towards a creative psychological practice: Preparing for the attention to diversity

An atypical psychological intervention, the Creativity Workshops, understood as the possibility of transformation of people, environments and/or relationships, which took place in a social Project for youths in the outskirts of Sao Paulo, is presented. Resources common to artistic expression, located in the interface between Art, Psychology, and Education were used, as well as activities of Organic Music (or corporal percussion), offered for the youngsters of the pop-rock band classes of the institution. It is discussed how 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.

Keywords: Creativity workshops, social responsibility, psychology courses, attention to diversity.

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 es doble. Por un lado, se ofrece a psicólogos en formación la oportunidad de experimentar la práctica profesional fuera de los contextos en que tradicionalmente se ejerce. Y, por otro, se ofrece a los clientes un espacio/tiempo en el que se pudiesen abordar, intercambiar y discutir cuestiones importantes de sus vidas con el fin de transformarlas, en caso lo deseen, dado que esta modalidad de intervención puede asumir un carácter preventivo y/o terapéutico, de acuerdo a las necesidades (individuales, grupales, institucionales) de los involucrados.

¹ Profesora e investigadora de la Universidad Paulista y Doctora en Psicología. Directora del Proyecto Objetivo de Incentivo al Talento. Dirección postal: Rua Capital Federal 555, apto. 161, 01259-010 São Paulo, SP, Brasil. Correo electrónico: christina.cupertino@terra.com.br

² Psicólogo, Músico del Núcleo Orgánico de Percusión de la Universidad Libre de Música del Estado de São Paulo, facilitador de grupos expresivos en Música Orgánica. Creador del IDFamiliar (www.idfamiliar.com), organización para la recuperación de la memoria de familias. Dirección postal: Rua Dr. Fernandez Coelho 85, 6º andar, 05423-040 São Paulo, SP, Brasil. Correo electrónico: claudio@idfamiliar.com

³ 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). Dirección postal: R. Alves Guimarães 1105, apto. 05, 05410-002 São Paulo, SP, Brasil. Correo electrónico: gfalect@hotmail.com

Se busca 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 atiende a niños y jóvenes, sumándose a investigaciones similares desarrolladas en cuarteles policiales, plazas e instituciones, hospitales psiquiátricos y servicios de salud. Se trata de apoyar el desarrollo del interlocutor (persona, grupo o institución), en lugar de arrastrarlo hacia el espacio/tiempo/discurso del psicólogo. Asimismo, se busca constituir un lazo 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”⁴ 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 ésta su característica primordial pues, justamente, se intenta huir de modelos preestablecidos o de promover encuentros transformadores a partir 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 psicológicos o psicoeducativos, o a partir de testimonios, relatos de vida, o de encuentros y conversaciones informales. El trabajo clínico 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 actualizando sus potenciales, cualesquiera que sean.

⁴ Expresión muy feliz acuñada y diseminada por la colega y amiga Ângela Nobre Andrade, referencia de muchas discusiones en este artículo.

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 atributos*, p. 32

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, nos inclinamos 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 al 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 linear. Lo que ocurre es una dialéctica compleja de lo social y lo individual, donde el sujeto es capaz de desarrollar espacios de subjetividad que suponen 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 (2005, p. 34), la cuestión actual de la subjetividad implica:

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 (2008, p. 7), 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 cerne 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 los propios y diferentes abordajes psicológicos 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 queda 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, p. 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 apertura 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.

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 el 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 estético⁵ que racional. El apoyo en este tipo de recurso deriva de pensar, como Kramer (2003, p. 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, en 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

⁵ “Estético” como experiencia acogida en su gratuidad, sin necesidad de explicaciones o argumentos (Vattimo, 1991).

“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 *El Principio de la Razón* (1962), Martín Heidegger describe y critica esa condición de aproximación de las cosas generada en el paradigma de la metafísica moderna, que afirma que todo lo que existe 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 (2004, 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.

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.

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.

El Taller de Creatividad, implantado desde 1988 como disciplina de práctica en una universidad particular de São Paulo⁶, funcionaba ini-

⁶ Universidad Paulista.

cialmente como actividad exclusivamente destinada a la sensibilización y autoconocimiento para estudiantes del 5to. año de psicología. A lo largo de los años, se realizaron cambios significativos, constituyéndose hoy en un área de práctica donde los alumnos que están por graduarse participan de encuentros de sensibilización. Asimismo, los estudiantes participan en la 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, ancianos institucionalizados o no, educadores, voluntarios, entre otros. A través del taller se desarrollan la capacidad de percibir y comprender los diferentes aspectos de una misma experiencia por medio de la variedad y singularidad de cada producción artística, además de la flexibilidad y de la apertura personal. Estas actitudes se comprenden mejor por expresiones como el descentramiento y extrañamiento, consideradas como atributos de las personas creativas.

Estos atributos son necesarios para el quehacer del psicólogo creativo, comprometido socialmente (Martínez, 2003). Es decir, son los individuos que practican y producen conocimiento quienes construyen el campo y las condiciones del ejercicio profesional (incluyendo práctica, investigación y enseñanza) destinado al mantenimiento del *status quo*, que orienta a las personas a la adecuación o a la transformación. Eso vale en particular para la atención a la diversidad, frente a la cual es necesaria la vivencia del desplazamiento, del rompimiento con lo establecido, característicos de las personas creativas. Definiendo la subjetividad no como “una entidad intrapsíquica, sino como un sistema que simultánea y dialécticamente se expresa en la dimensión tanto social como individual” (Martínez, 2003, 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 apertura 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 (2008, p. 25),

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 ofrecer 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, relacional o, incluso, institucional, 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 & Cupertino, 2004).

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 a adolescentes en 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 cómo 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 seguidas de actividades, siempre focalizándose 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 vinculadas 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 seleccionadas en conjunto por la coordinadora del proyecto y los psicólogos, para desarrollar la creatividad de los jóvenes. La mayoría ensayaba todas las semanas la misma música con los mismos instrumentos, mientras que otros participaban observando nada más, conviviendo sin compromiso con los ensayos. Dentro de ese grupo heterogéneo existían principiantes (que ni siquiera sabían cómo agarrar un instrumento) y veteranos (que ya habían tocado en casas nocturnas y habían 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 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 y 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, a 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 acordaría 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 orquestrar 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 qué 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”, pues 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 haciendo 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 el 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 los sentidos.

En ese momento teníamos dos alternativas: pasábamos a clasificarlos una vez más como mal preparados o asumíamos otra posición,

ocupando otro lugar, moldeando 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 incluso 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 saber sobre 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 lo pidiesen o cuando fuese el momento propicio. Estaríamos disponibles para la convivencia, pues 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, p. 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 donde hicimos nuestro trabajo, la cocina 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, p. 173).

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 adquiriría 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 de 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 “batusques”. 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 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 otra perspectiva para 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? ¿U 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 estas, 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 del hombre y del trabajo psicológico distintos. Diferentes enfoques para realidades comunes, como dice Porchat (1982).

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 esos factores 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, uno 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 que el cliente retome 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 esta 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, exuberante, hablador y de ideas fértiles pero poco sistematizadas y, por el otro, una persona de pocas palabras, mucho bagaje teórico, mirada huidiza y gestos contenidos. 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, p. 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, así 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 escuchan— entran en comunicación profunda. (Tonon, 1988, p. 84)

Cuatro años de convivencia y cooperación, seis oficinas realizadas. Todas diferentes entre sí, cada una organizada de acuerdo a las demandas de los participantes así como de la 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 huido— 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, compu-

tables en planillas, donde el flujo de la creación y de la transformación queda aprisionado. El programa, en el formato que se ponía en práctica, terminó, lo que alimenta la discusión sobre las condiciones mencionadas en la introducción de este artículo, referente al ejercicio profesional (incluyendo práctica, investigación y enseñanza) destinado a la transformación individual y/o social. Sin embargo, queda el recuerdo de un quehacer que, en el tiempo que fue posible, se hizo para desarrollar las potencialidades creativas de todos los involucrados.

Referencias

- Andrade, A. N. (2006). *Genealogia das práticas psicológicas em Unidades Básicas de Saúde de Vitória/ES*. Resúmenes del VI Simposio de Práticas Psicológicas, Vitória, Brasil.
- Andrade, A. N. (2008). Oficinas de Criatividade: deslocamentos e composições. En C. Cupertino (Ed.), *Espaços de criação: oficinas na prática*. São Paulo: AnnaBlume.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brandão, L. de L. (2002). *A casa subjetiva: matérias, afetos e espaços domésticos*. São Paulo: Perspectiva.
- Cupertino, C. M. B. (2001). *Criação e formação*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Cupertino, C. M. B. (2006, febrero). *Psicología para América Latina*, 5. Recuperado el 9 de mayo del 2008 de <http://psicolatina.org/Cinco/creatividade.html>
- Figueiredo, L. C. (1993). Sob o signo da multiplicidade. *Cadernos de Subjetividade, São Paulo*, 1(1), 83-102.
- Grotówsky, J. (1971). *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Heidegger, M. (1962). *Le principe de raison*. Paris: Gallimard.
- Kramer, N. (2003). *Deslocamentos. Experiências de arte-educação na periferia de São Paulo*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Vitae.

- Lévy, A. (2001). *Ciências clínicas e organizações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martinez, A. M. (2003). Psicologia e compromisso social: desafios para a formação de psicólogos. En A. M. B. Bock (Ed.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 143-160). São Paulo: Cortez.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Musil, R. (1969). *El hombre sin atributos*. Madrid: Seix Barral
- Piza, R. & Cupertino, C. M. B. (2004, noviembre). 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*, 8, 9-23.
- Porchat, I. (1982). *As psicoterapias hoje: algumas abordagens*. São Paulo: Cortez.
- Rey, F. G. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En F. G. Rey (Ed.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27-53). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sá, R. N. (2006). *A prática da supervisão clínica de abordagem fenomenológica: reflexões a partir da experiência num serviço de psicologia aplicada universitário*. Resúmenes del VI Simposio de Práticas Psicológicas, Vitória, Brasil.
- Tonon, P. de T. S. (1988). *Treinamento psicofísico. Uma abordagem orgânica*. Tesis de maestría no publicada, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Vattimo, G. (1991). *Sociedade transparente*. Lisboa: Ed. 70.

Recibido el 1 de noviembre, 2007

Aceptado el 28 de febrero, 2008

Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del capítulo. En Inicial del
nombre del editor. Apellido del edi-
tor (Ed. si es un solo editor, Eds.
si son más de uno), *Título del libro*
en cursiva (número del volumen si
es más de uno, pp. página inicial-
página final). Ciudad: Nombre de
la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).
Criterios para evaluar la eficiencia:
hablan psicoterapeutas psicoanalít-
ticos, conductuales cognitivos, ra-
cionales emotivos y psicoanalistas.
Revista de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, 24
(2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del artículo. *Nombre de la*
revista en cursiva, volumen en cursi-
va (año o semestre), página inicial-
página final.

Las tablas y figuras deberán ir al final
del documento y el autor indicará el
lugar donde serán colocadas dentro
del texto. La cantidad de tablas y figu-
ras debe reducirse al mínimo necesario
para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se deter-
minará según los informes de dos miem-
bros del Comité Editorial expertos en
el tema tratado. De haber desacuerdo
considerable entre ellos, se apelaría a un
tercer informe. Las contribuciones son
seleccionadas sobre la base de su rele-
vancia teórica y/o práctica. En general,
antes que criterios metodológicos o
epistemológicos rígidos, se considera el
rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en
español e inglés con resúmenes en am-
bos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse
preferentemente por correo electrónico
en archivo adjunto en formato Word
2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.
pe. De lo contrario, enviar dos copias
impresas del manuscrito y un CD en
Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne,
Departamento de Psicología, Pon-
tificia Universidad Católica del Perú,
Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos
veces al año en los meses de junio y di-
ciembre por el Fondo Editorial de la
Pontificia Universidad Católica del Perú
y se encuentra indexada en PsycINFO
y Redalyc.

SE TERMINO DE IMPRIMIR EN
LOS TALLERES GRÁFICOS DE CECOSAMI
CALLE LOS PLATEROS # 142
URB. EL ARTESANO - ATE VITARTE, LIMA 3
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
JULIO 2008 LIMA – PERÚ

**Comprendiendo y desarrollando la creatividad: una
aproximación práctica**

Donald J. Treffinger y Edwin C. Selby

**La educación del sobredotado y el desarrollo del talento
para todos**

Joseph S. Renzulli

**Dificultades socio-emocionales del alumno con altas
habilidades**

Eunice Soriano de Alencar

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

Christina Cupertino, Cláudio de Rezende Barbosa y Gustavo
Nisencwajg Faleck

**Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes
talentosos**

Silvia Morales Silva

**Contexto cultural y consejería escolar: sensibilidad cultural
y defensa de la justicia social**

Moshé Tatar

Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito

Sheyla Blumen

