



Autor: Di Persia, Francisco Nicolás

Artículo de revista

## Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental

Año: 2019

Di Persia, F. N. (2019). Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental. *Investiga+*, 2(2), 187-203. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba.  
<https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/318>

# ***Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental***

## ***Ways of Being a Person. Concepts, Assumptions and Practices in Educational and Mental Health Institutions***

*Francisco Nicolás Di Persia\**

**Resumen:** Partiendo de una perspectiva socio-construccionista son analizadas instituciones educativas (modalidad centro educativo terapéutico) y de salud mental (en relación con criterios de internación). El objetivo es realizar un recorrido tomando aportes de destacados autores en el ámbito del análisis institucional para identificar abordajes e intervenciones que de un modo implícito se sustentan en torno a nociones de *persona*. Dichas nociones pueden verse reflejadas en el marco jurídico en general, en supuestos de normalidad y salud mental, así como también en estrategias metodológicas de intervención que tienen lugar en estas instituciones. Como resultado son explicitadas formas en que las prácticas institucionales construyen *modos de ser persona*. Se discute, finalmente, la importancia de recuperar significados propios de las personas que transitan en estas instituciones destacando la relevancia de que el abordaje institucional ponga en primer plano procesos de construcción y significación subjetiva.

**Palabras clave:** educación, salud mental, análisis institucional, metodología, subjetividad

**Abstract:** Starting from a socio-constructionist perspective educational (therapeutic educational center modality) and mental health institutions (in relation to hospitalization criteria) are analyzed. The objective is to take a tour through contributions from leading authors in the field of institutional analysis that allow identifying approaches and interventions that are implicitly based on notions of *person*. These notions can be reflected in the legal framework in general, in cases of normality and mental health as well as in methodological intervention strategies that take place in these institutions. As a result, ways in which institutional practices build ways of being a person are made explicit. Finally, the importance of recovering the meanings of the people who travel in these institutions is discussed, especially considering the relevance of the institutional approach in the foreground of construction processes and subjective significance.

**Keywords:** education, mental health, institutional analysis, methodology, subjectivity

Recibido: 05/08/19  
Aceptado: 16/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional.

\* Licenciado en Psicología. Docente en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

[nicodipersia@gmail.com](mailto:nicodipersia@gmail.com)

## Introducción

Las instituciones educativas y de salud mental promueven abordajes e intervenciones diversas que de un modo implícito se sustentan en torno a nociones de persona. Ya sea que lo hagan “por mero conocimiento y comprensión, pero generalmente para ayudarlos, cambiarlos, curarlos, hacer que se comporten mejor o socializarlos” (Hacking, 1996, pág. 60), la construcción personal que promueven se sostiene en la idea de que los sujetos deben adecuarse a una amplia serie de normas, reglas, estilos e invenciones surgidas del entorno cultural (Foucault, 2003) y que son procesos de sujeción a diversos sentidos, marcos culturales y formas de ser los que determinan la identidad personal y que los mismos no se reducen a ningún tipo de mecanismo biológico o atributo natural.

Siguiendo la perspectiva de Kenneth Gergen (2007), se sostiene la idea de que el construccionismo social promueve un análisis reflexivo de la vida cultural. Desde aquí es posible analizar prácticas institucionales que están “ligadas a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros” (Gergen, 2007, pág. 213). Estos supuestos están orientados hacia una cierta “construcción de la persona” (Gergen, 2007, pág. 266), a modos de considerar la subjetividad. Las instituciones tienen en este sentido una finalidad esencial que se vincula íntimamente con los intereses culturales, sociales e históricos que vehiculizan. El análisis institucional tiene la meta de explicitar estos procesos que involucran a las personas, a los procesos de sujeción a normas y reglas (subjetivación) y la función social de las instituciones.

Con el objetivo de identificar y explicitar algunas de las nociones implícitas que orientan el sentido de las prácticas en este tipo de instituciones serán abordados en primera instancia diversos aspectos tales como: disposiciones legales y marco jurídico general, supuestos de normalidad y salud mental. En base a ideas de normalidad y de salud presentes detrás de objetivos educativos y sanitarios como los hábitos básicos de la vida cotidiana (capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, entre otros) o un resguardo de la vida propia y de los demás (no realizar acciones de riesgo para sí mismo o para terceros), subyacen formas de ser persona. Dichos procesos de construcción personal sostienen lo que la sociedad en su conjunto concibe como parte sustancial de sus proyectos morales y la construcción de ciudadanos.

Luego, en una segunda parte del presente estudio, serán desarrolladas algunas estrategias metodológicas que permiten explicitar formas de abordaje en las que emergen conceptos y nociones de persona, con el objetivo de recuperar diversas sensaciones y pensamientos desde “adentro” (Bogdan & Taylor, 1986) de las instituciones. Tomando como eje la experiencia personal del autor del presente trabajo son expresados de un modo exhaustivo o “denso” (Geertz, 2003) escenarios que se presentan usualmente frente a decisiones, intervenciones y el marco institucional que orienta los modos de construcción personal de aquellos que las habitan y transitan.

Finalmente, serán discutidas algunas estrategias institucionales que pueden facilitar procesos de apropiación de identidad y significado personal en un contexto dialógico (Gergen, 2007) con el propósito de reconocer claramente que existen procesos institucionales que favorecen la creación de significados personales y de este modo posibilitan un proceso constructivo. Todo esto sobre la base de un reconocimiento del trasfondo de valores y supuestos subyacentes a prácticas e intervenciones. Se remarcará, además, la importancia de realizar un análisis crítico sobre el funcionamiento institucional para no quedar presas entre mandatos socio-culturales que demandan la construcción de sujetos normales y dóciles.

### **La salud mental y la educación de modalidad especial en Argentina**

La Ley de Educación Nacional N.º 26206/2006 establece, entre los objetivos de la política pública nacional, “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. La modalidad de educación especial contempla métodos y formas de asegurar la educación a personas con discapacidad para que estas no queden excluidas del sistema general de educación (López, 2009).

Dicha ley, en consonancia con convenciones y principios de derechos humanos, no considera a la discapacidad como un atributo de la persona sino en un “conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social” (López, 2009, pág. 22). Esta perspectiva plantea un cambio respecto de modelos empleados en décadas anteriores donde había un énfasis en el déficit (Angelino, 2009). Por el contrario, actualmente el enfoque

es social y está centrado en las potencialidades de la persona brindando el apoyo necesario y promoviendo la eliminación de barreras contextuales (López, 2009).

En un campo afín al de la discapacidad y la educación, como es el de la salud mental, también se ha producido un cambio de paradigma. Anteriormente se propiciaba un marco de exclusión caracterizado por amplios criterios de internación, sin resguardar la voluntad personal en los casos en que fuera posible ejercerla y centrada en la figura médica del psiquiatra, con una fuerte atribución de padecimiento orgánico. Por el contrario, la Ley Nacional de Educación N.º 26.657/2010 se sostiene en un nuevo paradigma basado en la inclusión y enfocado en la protección de los derechos de las personas; apuntando a sostenerlas de un modo integral en sus propios ámbitos de relación social y comunitaria, así como también haciendo especial hincapié en el abordaje interdisciplinario para el tratamiento.

El nuevo marco legal impulsa una serie de cambios que promueven la redefinición del abordaje institucional aproximándolo a un enfoque social y de derechos. Esto significa, por un lado, la consideración del padecimiento mental y de la discapacidad como hechos primariamente enmarcados en una trama social e histórica mientras que, por otro lado, se concibe a las personas al interior de estas instituciones como personas de derecho.

Más allá de estos avances el escenario actual no implica la ausencia de dificultades en su implementación ya sea por falta de inversión, negligencia u otro tipo de factores. Sin embargo, posibilita la profundización de una mirada crítica acerca del carácter normalizador de las prácticas institucionales, así como también (y esto es lo que se quiere enfatizar en el presente estudio) explicitar una serie de reglas y valores que orientan la significación atribuida a nociones como padecimiento mental y discapacidad.

En este sentido, el filósofo Ian Hacking expresa en un texto titulado *Personas normales* que “ningún campo está más afectado por la idea de normalidad que la teoría y la práctica educativa” (Hacking, 1996, pág. 59), idea que también puede extenderse al campo de la salud mental. El autor remarca que una implícita asunción de conceptos subyace y sostiene nociones y prácticas institucionales afirmadas sobre supuestos de normalidad y salud mental que involucran una cierta forma de ver a las personas y de construir modos de intervenir sobre ellas. De esta forma orientan y crean, sean o no conscientes de ello, modos de ser persona.

Estos modos de ser persona al interior de estas instituciones se sostienen sobre un trasfondo enteramente moral; es decir: sobre todo aquello que los humanos han inventado respecto a irregularidades de su propia conducta.

Visto desde esta perspectiva el saber que ostentan las instituciones no descansa en conocimientos estrictamente científicos sino, también y necesariamente, sobre un suelo de intuiciones éticas que no responde a un saber médico, psicológico, psiquiátrico ni educativo –estos son modos formales de fijar el conocimiento y pueden incluso convertirse en prejuicios– sino que se asientan esencialmente en formas de percepción originadas por la realidad social (Foucault, 2004).

Es así como ideas de normalidad y de salud se equiparan a un conjunto de criterios arbitrarios que se enraízan en una experiencia social y que, a pesar de intentar ocupar una posición de saber (científico), las profesiones que se desempeñan en instituciones ya sean clínicas, terapéuticas o educativas “se basan en supuestos acerca del bien cultural” y en su discurso operan instrumentos “que demarcan la posición del individuo a lo largo de ejes culturales implícitos acerca de lo bueno y lo malo” (Gergen, 2007, pág. 288), entre otros juicios de valor.

Georges Canguilhem (1971) ha enfatizado el hecho de que ni la patología ni la terapéutica son susceptibles de un tratamiento científico puesto que para ello sería necesario contar con un concepto de lo normal que sea objetivo y cuantitativo cuando en realidad ninguno de los dos atributos se aplica, ni a ese concepto ni a nociones de enfermedad y de salud. Salud y enfermedad son, por el contrario, un continuo dentro del concepto más amplio de la *vida*, la cual no se reduce al funcionamiento de los órganos sino al ajuste a las normas atribuidas al cuerpo, a los órganos y al ritmo social: “la salud no es solamente la vida en el silencio de los órganos, es también la vida en la discreción de las relaciones sociales” (Canguilhem, 2004, pág. 61).

## **Intervenciones y abordajes institucionales en ámbitos de salud mental y educación especial**

La educación especial propone una serie de trayectos formativos cuyo propósito es la facilitación del acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales propiciando alternativas de continuidad para la formación de las personas que no logran hacerlo en la escolaridad común. Asimismo, en aquellos casos en los que se

producen dificultades para acceder a un sistema de educación especial sistemático existen centros educativos terapéuticos (CET) cuyo servicio se orienta hacia la facilitación de conocimientos y aprendizajes empleando metodologías pedagógicas y terapéuticas (Ley N.º 24.901/1997).

La Resolución N.º 44/2004 (Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad) en su Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad indica que las actividades de este servicio:

se perfilarán de modo que abarquen la adquisición de la noción de sí, el autovalimiento, comunicación, relaciones con los otros y con objetos de la realidad en sus niveles más prácticos o conceptuales, mediante el recurso de vinculación personalizada, el juego y el trabajo con pares y adultos, incluyendo tanto los vínculos primarios, familiares, como secundarios y sociales.

Como puede observarse los CET proponen el aprendizaje de hábitos vitales básicos tales como: “la capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, comunicación, cognición y aprendizaje” (Res. N.º 44/2004, Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad). Objetivos y metas como los mencionados condensan una amplia variedad de presupuestos morales referidos a lo que es ser persona, cómo se debería interactuar socialmente, funcionar individualmente y responder de acuerdo a mandatos vitales esenciales.

De modo similar en el campo de la salud mental ciertos abordajes permiten identificar una serie de nociones cercanas a los referidos hábitos vitales básicos. Por ejemplo, el artículo 20 de la Ley Nacional de Salud Mental (N.º 26.657/2010) expresa que:

la internación involuntaria de una persona debe concebirse como recurso terapéutico excepcional en caso de que no sean posibles los abordajes ambulatorios, y sólo podrá realizarse cuando a criterio del equipo de salud mediare situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros.

La noción de “riesgo” destacada aquí como criterio central para la internación implica un trasfondo de significados que, tal como sucede para los objetivos básicos propuestos por los CET, son establecidos sobre la base de atribuciones sobre la persona y expresados en criterios diversos: ejercer un atento y responsable cui-



dado de sí, del respeto y resguardo de la vida propia, de una convivencia pacífica y positiva entre los ciudadanos, entre otros.

Esto mismo es lo que expuso claramente Charles Taylor (1996) respecto de tres ejes que definen al pensamiento moral: el respeto hacia los demás, la idea de vida plena y la idea de dignidad o de merecimiento del respeto por parte de los demás. En definitiva, una descripción estrictamente moral sustenta el criterio de intervención. No obstante, el discurso médico o psicológico pretende justificar este tipo de intervención de manera científica en una explicación que resulta completamente accesoria o que “constituye un aporte de conocimiento igual a cero” (Foucault, 2007, pág. 31).

Pierre Bourdieu ofrece una importante perspectiva de análisis de las prácticas institucionales. El mundo práctico, según el autor francés, se constituye como un sistema de estructuras cognitivas en un entorno que se presenta como poblado de “fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir”, de objetos dotados de un carácter teleológico, de herramientas e instituciones “que tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales” (Bourdieu, 2015, pág. 87). Las estructuras que organizan este mundo práctico y que originan prácticas y representaciones constituyen lo que Bourdieu denomina *habitus*.

Tal como lo advierte claramente en su libro *El sentido práctico* (Bourdieu, 2015) existen operaciones del conocimiento docto que tienden a hacer pasar inadvertidas sus propias estructuras y arbitrariedad, generando una idea de necesidad o de verdad objetiva de aquellos objetos a los que se refiere; en definitivas, el conocimiento y la praxis docta ocultan el procedimiento subjetivo por el cual son contruidos los objetos científicos. Se crean de esta forma sesgos sobre los objetos de conocimiento que les son impuestos por “las condiciones epistemológicas y sociales de su producción” (Bourdieu, 2015, pág. 46).

En esta óptica, detrás de objetivos educativos y sanitarios como los hábitos básicos de la vida cotidiana (capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, entre otros) o un resguardo de la vida propia y de los demás (no realizar acciones de riesgo para sí mismo o para terceros), subyacen formas de ser persona que, al fijarse y formalizarse en principios que operan como criterios de intervención se convierten en lo que Laín Entralgo (1985) denomina “expectativas sociales institucionalizadas”. Sobre éstas últimas la sociedad en su conjunto sostiene sus proyectos morales, promueve la construcción



de ciudadanos y ejerce un rol ortopédico que muchas veces bajo las mejores intenciones en ciertos casos (así como también con un claro interés de resguardo de sus bienes más preciados en otros) contribuyen a alimentar la idea de que las personas pueden perfeccionarse moralmente: pueden aprender, ser más completas y construirse subjetivamente en función de lo que se espera de ellas. De este modo las instituciones asumen los roles que les son socialmente encomendados.

### **Formas de ser *persona* en el marco institucional. Estrategias metodológicas y relatos de intervenciones**

Este apartado propone un análisis diferente en comparación con los anteriores ya que hasta aquí el contenido principal de los temas analizados giró en torno al marco legal, los objetivos de las instituciones, el tipo de saber que las caracteriza y los criterios implícitos que las sustentan. En cambio, a continuación, se propone un recorrido más cercano al tipo de prácticas y estrategias metodológicas que orientan las intervenciones en el contexto de instituciones CET y que, como se verá, están ligadas a la serie de supuestos y nociones de persona que este tipo de instituciones trata de formar. Con este propósito serán retomados relatos de situaciones e intervenciones originadas en escenarios institucionales diversos, cuyo trasfondo de significaciones intentará ser explicitado y que fueron realizados y registradas por el autor del presente estudio en el contexto de su propio trabajo institucional en un periodo que abarca los últimos 10 años en diversas instituciones con modalidad CET de la Ciudad de Córdoba (Córdoba, Argentina).

### **Perspectiva profunda o desde adentro: quién puede hablar, cuándo, cómo y sobre qué**

Desde una perspectiva “densa” (Geertz, 2003) y “desde adentro” (Bogdan & Taylor, 1986) realizamos una observación no participante con la intención de identificar dinámicas grupales y roles atribuidos/encarnados por cada actor involucrado en

las diversas interacciones comunicativas que tenían lugar en un grupo de jóvenes en un taller laboral.<sup>1</sup>

El grupo mostraba una dinámica centrada en la conversación con roles bien diferenciados, con la posibilidad de desplazarse en el espacio de la sala y de salir o entrar, tanto por parte de los alumnos como de los coordinadores (una psicóloga y un docente). Las funciones de cada actor estaban definidas principalmente por los temas que se proponían en la conversación, por la forma en que era seleccionado el foco de la misma, por quién hacía las preguntas y quién debía responder.

La interacción se fue desarrollando de un modo ameno, similar al que tendría en un grupo de amigos, con la salvedad de que los roles no eran simétricos y los temas focalizados y dirigidos. La psicóloga era quien hacía preguntas directas sobre el tema del trabajo o cursos que los alumnos estuvieran haciendo de modo tal que algunas de sus interrogaciones fueron (dirigidas a diferentes alumnos y en momentos distintos): “¿seguís haciendo de DJ?”, “¿seguís haciendo artes marciales?” Este tipo de preguntas eran realizadas desde un rol directivo, el cual a su vez se veía complementado con expresiones de apoyo o aprobación remarcando aspectos positivos ligados a lo laboral o lo vincular. Por ejemplo, algunas intervenciones que realizaron ambos coordinadores en distintos momentos de la conversación, fueron:

---

<sup>1</sup> Me presenté en la institución media hora antes del comienzo de mi actividad en consultorio y, como conozco a los terapeutas y coordinadores que allí trabajan, así como también soy conocido por los alumnos, ingresé a una sala de trabajo donde los vi reunidos y pedí permiso para permanecer con ellos aunque en un lugar apartado del grupo. Sin mayores explicaciones me acomodé en un rincón de la sala y comencé a escuchar detalladamente las interacciones que se producían. Dicha sala reúne a un grupo de jóvenes, alrededor de 4 a 6, mitad varones y mitad mujeres, de entre 25 y 40 años. Está destinado a un “taller laboral”, por lo cual cada uno realiza, busca o se forma en algún tipo de actividad formativa o laboral con la cual desarrollan un oficio, un trabajo o una aproximación al marco laboral.

En la sala se encontraban unos 4 alumnos junto con la psicóloga coordinadora reunidos alrededor de una mesa grande, rectangular, sentados en sillas en forma circular. En dicha sala se encontraba otra mesa al lado, igual a la antes mencionada, las cuales ocupaban el lugar central de la sala y la mayor parte del espacio. A los costados, contra la pared había estantes con gran cantidad y variedad de instrumentos artísticos y materiales diversos para los trabajos que allí se realizan, quizás como parte de otras actividades o talleres que allí tienen lugar, pero que en esta ocasión no eran utilizados. Las paredes estaban adornadas con colores vivos y con tramas que daban la impresión de una sala para realizar actividades vinculadas con lo artístico. También estaban adornadas con cuadros y pinturas probablemente realizados en el mismo taller y con los materiales e instrumentos que allí se encontraban.

- alumno 1: el profe de artes marciales es un profe que te enseña a hacer cosas buenas.
- psicóloga: está bueno eso. (simultáneamente: - docente: ¡ah! ¡Qué lindo eso!)

En otra situación se observó la siguiente interacción:

- alumno 2: estoy haciendo un curso de mecánica y electricidad.
- psicóloga: qué interesante eso, aunque hay mucho contenido. Hay que ver cómo sería mejor porque el contenido es intenso, ¿viste? Es mucho contenido.

Esta interacción se caracterizó por un rol de orientación cuando la psicóloga consideró la actividad como demasiado compleja, entonces realizó una indicación orientada a señalar la necesidad de reducir la dificultad observada.

Otras interacciones mostraron que la función de los “alumnos” era la de responder de modo directo y concreto a las preguntas realizadas por los coordinadores. Su papel respondiente se observó claramente en la forma de contestar con expresiones precisas: “Sí, estoy haciendo de DJ”; “Sí, estoy haciendo artes marciales con un profe que me da miedo”.

Diversas interacciones comunicativas mostraron una estructura fija, con funciones no intercambiables y asimétricas. Los roles asumidos por cada actor eran: directivo por parte de la psicóloga; respondiente por parte de los alumnos; (dependiendo del tipo de respuesta dada) el coordinador podía asumir el papel de: apoyo, aprobación u orientación.

Sin embargo, esta estructura se mantenía fija y estable en la medida en que permanecía presente la psicóloga en la sala. En las ocasiones en que ella se retiró se observó una dinámica grupal diferente que tuvo la siguiente secuencia:<sup>2</sup>

- alumno 2: (mostrando fotos de aviones al coordinador y a sus compañeros).
- coordinador: Ah, ¿y cuánto sale cargarle nafta? ¿Es un avión Mirage”?
- alumno 2: No, los Mirage dejaron de ser fabricados hace más de 40 años.

---

<sup>2</sup> Posiblemente el otro coordinador pasaba a tener un rol menos directivo y más simétrico con los alumnos debido a diferentes roles institucionales ya que posiblemente la psicóloga sea quien está al frente del taller como responsable o a cargo, mientras que el otro coordinador probablemente tiene a cargo otras tareas u otro taller que no le impiden acoplarse a este grupo en ciertos momentos de la jornada, pero que no lo posicionan como responsable directo.

- (Simultáneamente el alumno 1 menciona algo al coordinador en relación con la práctica de Jiu Jitsu)
- coordinador: El Jiu Jitsu te trabaja mucho el cuerpo, te saca un cuerpo lindo.
- alumno 1: (refiriéndose a su profesor de Jiu Jitsu) tiene acá (haciendo referencias a ciertos músculos), le saltan unos nudos. Y tiene tatuado en la espalda un escorpión.
- (Vuelve a intervenir el coordinador respondiendo al tema mencionado por el alumno 2) Los de los ingleses despegaban, pero a nivel vertical.
- alumna 3: a esos aviones se los robaron.

Se observó en esa interacción que ante la ausencia de la psicóloga la comunicación se volvió más simétrica, menos fiscalizada y con roles intercambiables. Luego el coordinador que quedaba en la sala se retiró por un momento de modo tal que quedaron los alumnos por varios minutos sin la presencia de ningún coordinador (ya que la psicóloga que anteriormente se había retirado, aún no había regresado). El grupo continuó la conversación, aunque adoptó una dinámica diferente: los roles se volvieron simétricos, hubo interacción mutua sobre diversos temas que no tenían un foco específico en lo laboral, y emergió una serie de contenidos que durante la presencia de los coordinadores no habían aparecido:

- alumno 2: (continúa interactuando con sus compañeros por medio de su celular, mostrando fotos de una exposición sobre aviones a la que asistió y quizás una salida que realizó a una ciudad de Córdoba). Fuimos también al cementerio. Acá vimos una víbora. Conocimos unos chicos ahí.
- alumna 4: (refiriéndose a una foto en el celu de alumno 2) ¿quiénes son esos dos?
- alumno 2: los hermanos (de unos chicos que conocieron en esa salida).
- alumna 3: (que parece haber realizado la salida junto con el alumno 2 aporta algunos comentarios sobre lo que este va relatando de las fotos, además expresa la relación que tiene con alumno 2) es mi cuñado y el hermano.
- alumna 4: (tira besos y expresa mucho interés en las fotos) a ver, mostrame.
- alumno 2: acá está mi hermana
- alumna 4: (continúa expresando interés y tirando besos a las fotos)
- alumno 2: (en tono de broma) ¿te gustan las mujeres? (todos se ríen)
- alumna 3: ¿chicos, está el profe! (en tono de reto al resto de los compañeros y refiriéndose a mí, que era el único considerado “profe” y que no pertenecía al grupo de los alumnos)

La interacción muestra que los contenidos iban teniendo mayor espontaneidad hasta que se llegó a un tema o una expresión que se consideró inapropiada para ser mencionada en presencia de un “profe”, lo cual generó una intervención por parte de una alumna que buscó reorganizar la dinámica y volverla apropiada al contexto en el que habitualmente se desenvuelven en la institución. Es posible que ante ese tipo de contenidos exista una censura implícita de temas que no corresponden o no son pertinentes frente a los “profes”, pero que pueden ser expresados en un marco de amistad y de igualdad entre pares cuando el grupo es simétrico. Se observa asimismo que la estructura institucional ha sido incorporada por el grupo bajo una serie de expectativas sociales institucionalizadas (Laín Entralgo, 1985) las cuales reflejan una ideología que se manifiesta en una visión particular, en representaciones y en prácticas significativas que allí tienen lugar y que pierden visibilidad al hacerse parte integral de sí mismos y de su rol institucional (Angelino, 2009).

### **Posicionamiento subjetivo de los actores institucionales: el encuadre y la definición del vínculo institucional**

En un cuaderno de campo fueron registradas las primeras impresiones del contacto inicial con una institución de salud mental y discapacidad. Se transcribe a continuación un fragmento:

Me impactó mucho el estado en el que vi a muchos de los chicos. Parecía que tenían muchas problemáticas juntas, además de un aspecto más o menos descuidado, y algunos con una apariencia no estética (sin dientes o con estos sucios, despeinados, con baba) también algunos con un comportamiento extraño (hablando solos, tambaleándose hacia adelante y hacia atrás) algunos que buscaban un pegoteo excesivo conmigo (abrazos, besos, eructos). En fin, un gran número de situaciones se me presentaron todas juntas y de repente, lo cual resulta atípico para quien entra por vez primera a una institución con estas características. Ese choque inicial me hizo pensar durante varios días si realmente quería continuar trabajando allí. Afortunadamente, con el correr de los días, lo que fue impacto al principio fue cediendo con el correr de los días, a la vez que fui incorporando ciertas pautas sobre cómo me gustaría encarar mi trabajo. Esto es, decidí no permitir que me hagan cosas que me parecían desagradables (abrazos y pegoteo constante, eructos cerca de mi cara, besos) y tampoco presté una atención y oídos a todo el que se acercaba,

sino que adopté una modalidad de interacción en la cual me interesaba y prestaba atención en aquellos que en cierta medida planteaban la posibilidad de establecer un contacto mutuo; es decir, aquellos que mostraban la posibilidad de interactuar teniendo en cuenta mi interés y necesidad, y no sólo lo que respondía a su demanda o interés personal. Encontré de este modo una forma de escuchar mejor y con mayor atención, así como interactuar con mayor profundidad con aquellos con los que se lograba instalar la posibilidad de una comunicación más dinámica y respetuosa de los mutuos intereses y posibilidades.

Una definición de la interacción comunicativa como la mencionada es lo que en general se denomina “encuadre” de trabajo e implica la definición y el establecimiento del vínculo institucional en base a una serie de elementos básicos que orientarán las formas de relacionarse en el contexto institucional.

Teniendo en cuenta el contraste que se observa entre las primeras aproximaciones y la forma que fue adoptada posteriormente se puede advertir que en aquellas interacciones iniciales no había una definición clara ni una estructura que oriente la comunicación con los jóvenes de la institución. Posteriormente pudo ser organizada una forma de comunicación con los jóvenes de esa institución basada inicialmente en las propias experiencias del profesional, en el reconocimiento de sus limitaciones personales y su disposición subjetiva.

### **Intervenciones extra-institucionales: importancia de la espontaneidad, la expectación, la escucha y el acompañamiento**

En una institución la interacción con los jóvenes podía establecerse por medio de conversaciones individuales y también podían realizarse breves salidas. Es así como comenzaron a programarse pequeñas caminatas que, individualmente o en pequeños grupos, consistía en salidas hasta la vuelta de la manzana o a una plaza cercana.

Un registro elaborado en un cuaderno de campo relata una situación ocurrida en estas salidas:

En una salida con un adolescente que tenía dificultades en el habla y no podía expresar claramente lo que quería salvo con algunos sonidos, lo

cual implicaba una gran limitación en la comunicación, un día ocurrió un hecho insólito. Resulta que generalmente cuando éste adolescente quería salir se tomaba del brazo y se dirigía en dirección a la puerta. Un día el joven parecía indicar claramente deseos de salir y decidí acompañarlo, y empezamos a caminar. Me propuse seguirlo hasta ver a dónde llegaba y caminamos así muchas cuadras hasta que pensé que no tendría sentido seguir y le propuse retornar doblando en una esquina. Cuando doblamos por esa calle justo a mitad de cuadra estaba en la vereda su cuñada, que lo reconoció apenas lo vio, entonces él entró a la casa corriendo y saltando de alegría. Supe el vínculo que tenía con esta persona porque ella misma me lo comentó y conversamos brevemente. Le conté cómo fue que llegamos hasta allí y fue una sorpresa para ambos el haber llegado a su casa. Quizás fue una casualidad que justo en esa esquina le haya dicho que doblemos aunque seguramente él sabía que por esa zona estaba la casa que finalmente encontramos.

Este relato permite advertir que detrás de las dificultades expresivas de un joven de la institución había un marco de necesidades y deseos bien definidos que quedaban velados detrás de su imposibilidad de hacerse entender. No obstante esto, cuando se generó un escenario donde pudo expresarse emergió un contenido preciso por parte del joven. Para ello fue necesario que el profesional de la institución asuma un rol no directivo, es decir, que no esté definido de antemano el destino que tendría la salida. Sólo así pudo ser expresado claramente el deseo de ver a su familia el cual posiblemente se veía frustrado diariamente por el hecho de que nadie podía descifrarlo. Dejarse guiar por él resultó clave para poder comprenderlo.

Otro registro narra una situación ocurrida en una salida con otra joven, donde se puede observar un acontecimiento similar. Esta joven pidió ser acompañada al cementerio a visitar a una prima. A continuación se reproduce el registro elaborado:

Los relatos de ella eran por lo general autoreferenciales y fabulatorios, motivo por el cual tenían contenidos ficticios la mayoría de las veces y se referían a cosas que hacía, personas que veía, etc. Por esto mismo, aunque le dije que sí la acompañaría tenía mis dudas acerca de cuál era el sentido que tendría aquella salida. Ya en camino traté de precisar quién fue esta prima, cómo había muerto, cómo se llamaba y cuál era su parentesco. En sus respuestas la joven sonaba un poco imprecisa, y daba la impresión



de no poder responder a todas estas preguntas que le iba haciendo. Además, cuando entramos al cementerio, no tenía ella el número del nicho ni podía precisarme por dónde ir, de modo tal que se planteó un recorrido un poco incierto entre las tumbas: simplemente íbamos caminando hasta que de repente llegamos frente a la tumba que ella inmediatamente identificó como de su prima con certeza. Esta fue una primera sorpresa para mí. Una vez allí, nos quedamos unos minutos en frente de la tumba, ella estaba calma pero parecía no haber cambiado su estado de ánimo ni hacía comentarios distintos de los que veníamos hablando antes. En una palabra, parecía no estar particularmente afectada. Hasta que de repente vi que tenía los ojos brillantes mientras seguía con el mismo tono de voz y de expresión con el que estaba hablando. Cuando le señalé que tenía los ojos llorosos me dijo que sí y rompió en llantos, como si toda su emoción hubiera encontrado una grieta por donde filtrarse y cayera de golpe. No esperaba esa situación y me sorprendió. Me limité a abrazarla unos minutos y luego nos retiramos.

La situación relatada es similar a la anterior por el hecho de que una dificultad en la comprensión del otro, en este caso la desorganización respecto del espacio y del tiempo y las fabulaciones en las que divagaban sus relatos, hacían pensar tanto aquí como allí que el asunto que planteaban careciera de un contenido. En el caso de ésta joven era posible considerar que el asunto de a prima y el cementerio podían ser algo confuso, delirante o carente de sentido.

Es justamente en este punto donde los dos relatos son comparables y la actitud no directiva del profesional fue clave para permitir que emerja un elemento concreto de su relato que le daba consistencia y coherencia a su discurso. Asimismo también es importante señalar que dentro de la institución el mismo relato podría haber quedado limitado a ser interpretado como una divagación sin mucho sentido. Sin embargo, al poder ser expresado en el entorno donde el mismo tenía sentido (es decir, en el cementerio) la joven pudo conectarse emocionalmente con su necesidad y pudo manifestarla de una forma que no hubiera sido posible en otro contexto; pudo también hacer que su intérprete pueda comprenderla.

## Discusión

El análisis de las estructuras básicas que sustentan a instituciones educativas y de salud mental permite explicitar nociones que orientan el sentido de las prácticas y las intervenciones que forman parte de sus abordajes. Dichas nociones se organizan en torno a supuestos sobre lo que es ser persona y las formas en que las personas pueden perfeccionarse. De este modo se propicia al interior de las mismas el logro de objetivos que en su conjunto se orientan a la construcción de identidades.

Es importante señalar que no siempre la elaboración de sentidos personales orientan las intervenciones realizadas desde los abordajes institucionales. Es por eso que ciertas estrategias metodológicas pueden facilitar procesos de apropiación de identidad y significado personal mientras que otras pueden obstruirlos totalmente. Esto último sucede cuando el contexto institucional se vuelve hegemónico y autoritario poniendo en primer plano una dimensión meramente normativa y normalizadora. Por ejemplo: cuando en una internación no se acompaña la base de la significación personal que conlleva, o bien, cuando en un CET no se generan espacios que promuevan, ni se tolera, la aparición de manifestaciones significativas personales.

La perspectiva construccionista social promueve a modo de “reto primordial” la construcción de métodos de investigación y de abordajes institucionales orientados hacia la explicitación de “realidades relacionales”, considerando así a estos ámbitos como partes integrantes de un “proceso dialógico” (Gergen, 2007, pág. 267) que no puede ser soslayado. En este sentido, las experiencias y situaciones relatadas tuvieron como finalidad explicitar formas de orientar lo que las personas puedan llegar a ser y hacer si se ofrece el escenario propicio para recuperar y construir significados propios: sus significados.

De modo contrario, aquellas instituciones en las que no pueda plantearse una modalidad relacional y dialógica para la construcción de significados promoverán, lo sepan o no, escenarios de corrección y normalización cuyo fundamento no estará del lado de las formas de construcción personal de sentido sino de formas de construcción basadas en la dominación, la manipulación o la coerción; estarán así gobernadas por la presión de producir sujetos normales, los que estarán cosificados en los deberes impuestos por la sociedad, subsumidos a una ciega aceptación de un orden impuesto que asumirán dócilmente.

## Referencias bibliográficas

- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato & M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (págs. 133-154). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Argentina. Ley N.º 24.901. *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Sancionada el 5 de noviembre de 1997.
- Argentina. Ley N.º 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- Argentina. Ley N.º 26.657. *Derecho a la Protección de la Salud Mental*. Sancionada el 25 de noviembre de 2010.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2015). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (2004). *Escritos sobre la medicina*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca.
- Foucault, M. (2004). *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Hacking, I. (1996). Normal People. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition* (págs. 59-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laín Entralgo, P. (1985). *Antropología médica para clínicos*. Barcelona: Salvat.
- López, D. (Coord.). (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. (1a ed.) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N.º 44. *Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad*. Buenos Aires, 10 de Diciembre de 2004.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Buenos Aires: Paidós.

**Cita sugerida:** Di Persia, N. F. (2019). Modos de ser persona. Conceptos, supuestos y prácticas en instituciones educativas y de salud mental. *Investiga+*, 2(2), 187-203. Recuperado de [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a2n2.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf)