

Reconciliar-se amb el cos i els altres. Un exemple d'educació saludable

José Ramón Ubieto

Psicòleg clínic. Membre de la Associació Mundial de Psicoanàlisi

Professor de la UOC

Resum

Reconciliar-se amb el cos i els altres. Un exemple d'educació saludable

L'article analitza la relació entre salut i escola posant l'èmfasi en les estratègies de conversa i de xarxa que es poden implementar. Defineix la salut en termes de com assolir, per a cada subjecte, una reconciliació amb el cos que, sense eliminar —tasca impossible— la pertorbació pròpia d'allò pulsional que sempre aspira a una satisfacció autoeròtica, aconsegueixi establir vincles d'aprenentatge i de socialització.

Analitza el fenomen de la desatenció generalitzada i proposa algunes estratègies concretes que es visualitzen en l'exemple d'un cas d'un alumne, amb greus dificultats de conducta, que aconsegueix millores importants gràcies a un treball en xarxa continuat.

Paraules clau: Cos. (Des) Atenció. Treball en Xarxa. Estratègies de conversa.

Abstract

Reconcile with the body and the others. An example of healthy education

The article analyzes the relationship between health and school with an emphasis on conversation and network strategies that can be implemented. Defines health as reaching, for each subject, a reconciliation with the body that, without eliminating —impossible task— the own disturbance of the drive that always aspires to an autoerotic satisfaction, manages to establish links of learning and socialization.

Analyzes the phenomenon of generalized neglect and proposes some concrete strategies that are visualized in the example of a case of a student, with serious behavioral difficulties, which achieves important improvements thanks to a continuous network work.

Keywords: Body. Inattention. Networking. Conversation strategies

L'escola té una oportunitat immillorable de generar salut, sempre que trobi la bona connexió amb altres xarxes: atenció social, sanitat, temps lliure. És la tesi que tractarem de mostrar en aquest treball.

Parlar d'educació i salut ens planteja no pocs interrogants. El primer, i no menor, és aclarir què entenem per salut. Sembla evident que no és l'absència de malaltia. La pròpia OMS ja ho va aclarir, en el preàmbul de la seva Constitució adoptada per la Conferència Sanitària Internacional celebrada a Nova York el 1946, quan la va definir

com "un estat de complet benestar físic, mental i social, i no solament l'absència d'afeccions o malalties".

La Real Academia Española(RAE)és una mica més expressiva i admet fins a 8 significacions possibles per al terme salut:

1. f. Estat en què l'ésser orgànic exerceix normalment totes les seves funcions.
2. f. Conjunt de les condicions físiques en què es troba un organisme en un moment determinat.
3. f. Llibertat o bé públic o particular de cadascú.
4. f. Rel. En el cristianisme, estat de gràcia espiritual.
5. f. Rel. En el cristianisme, salvació (consecució de la glòria eterna).
6. f. germ. Immunitat de qui s'acull a allò sagrat.
7. f. pl. pàg. us. Actes i expressions corteses.
8. interj. O. per saludar a algú o desitjar-li un bé.

Significacions, que van des d'allò funcional i lligat a l'organisme, fins als rituals de cortesia passant per estats de salvació o gràcia religiosa. En resum, que la salut té poc de mesura objectiva i objectivable. Ens quedarem, doncs, amb allò que fa referència als actes i expressions corteses, que no és sinó una manera de situar la salut en relació al vincle amb els altres. Deixem els aspectes orgànics per als especialistes de la medicina i la biologia, i el sagrat a la teologia.

Saber estar amb els altres —en el sentit de saber posar el cos en vincular-se— és el punt de trobada entre la salut i l'educació. El cos, per a Freud, és la seu de les pulsions, el lloc on es dona la satisfacció a partir de les diferents vores pulsionals situades en el cos: boca, orelles, genitals, ulls. L'ésser parlant és impensable sense aquest cos i sense aquest gaudi que és la vida mateixa, amb el seu plaer i el seu patiment. Aquesta satisfacció, que tendeix a l'autoerotisme (la masturbació seria el seu patró), pot, però, accedir al vincle amb l'altre, sempre que el subjecte estigui disposat a cedir una mica d'aquest gaudi solitari per compartir. Una mica d'urbanitat, en el bon sentit del terme tal com recull la RAE: "cortesania, moderació, atenció i bones maneres".

En aquestes 4 paraules hi ha tot un programa saludable que inclou arribar a una regulació (moderació) d'allò pulsional que permeti l'atenció i el vincle amb l'altre (cortesania) amb unes bones maneres.

La clau d'entrada és aconseguir aquesta reconciliació amb el cos que, sense eliminar -tasca impossible- la pertorbació pròpia d'allò pulsional que sempre aspira a una satisfacció autoeròtica, aconseguixi establir vincles d'aprenentatge i de socialització. A què ens referim quan parlem d'aquesta tasca de reconciliar-se amb el cos?

Fer-se un cos

Tenir un cos no és una cosa que hi sigui d'entrada i per defecte. El subjecte pensa el cos com una projecció del seu jo unificat i sosté així la il·lusió que els seus òrgans responen a funcions clares i que ell és el centre i la consistència d'aquest organisme. El cert, però, és que sempre necessitem un principi d'articulació per passar del nostre estat inicial, un organisme sense una consciència o una subjectivitat inexistents, a un cos que implica l'articulació de 3 registres diferenciats: la imatge del cos (esquema corporal), les coordenades simbòliques (temps, espai, cànons) i allò real del cos (afectes). De fet, la nostra imatge mai és aliena als ideals que ens sostenen i el seu discurs recobreix la realitat, allò que ens passa en el cos sota la forma de malalties, disfuncions, tensions i per al que busquem alguna explicació que ens tranquil·litzi. Pot ser una etiqueta diagnòstica que ens pacifiqui, una teoria sobre l'estrès de la nostra feina o de les nostres relacions familiars, etc.

Lacan va dedicar bona part del seu ensenyament a construir, deconstruir i reconstruir la idea mateixa de cos. La seva primera idea és que aquest principi d'articulació dels tres registres tenia un caràcter imaginari. El que va anomenar l'estadi del mirall (Lacan, 1971a) o sigui la primera captació de la seva imatge a través de la imatge del semblant, és la solució imaginària que troba el nen per sortir de l'impasse de la vivència original d'un cos fragmentat i assolir així una imatge unificant validada per l'altre, a través de la seva mirada adulta. El nen atrapa la imatge de l'altre i la fa seva, però, per a això, necessita que una altra mirada adulta sancioni aquesta operació i li doni el vistiplau.

Aquesta imatge el representa i li dóna la il·lusió d'unitat i domini, però també experimenta les dificultats de (man) tenir un cos que, si bé sembla Un, no li proporciona una identitat compacta, sense fissures. La suposició que és l'altre sempre el que aconsegueix la satisfacció en el nostre lloc -i que ho fa perquè està més "complet i unificat" que nosaltres- dóna peu a la multiplicació de les agressions. Aquest que, en un principi, va ser un suport, un auxiliar per constituir aquesta primera imatge, ara esdevé un rival i per tant hostil. No és per casualitat que molts nois / es que han tingut dificultats en aquests moments inicials de construcció de la imatge reaccionin violentament en situacions de proximitat física (metro, carrer, bar) on els intercanvis de mirada poden resultar molt intrusius. "El vaig agredir perquè no deixava de mirar-me", és una explicació que escoltem amb freqüència en aquests casos.

En un segon moment, Lacan funda aquesta unitat corporal en el que va anomenar la metàfora paterna, que implica una dialèctica entre el desig de la mare i la funció paterna. Aquesta lògica, que suposa una substitució d'un primer objecte (la mare) per l'assumpció d'un ideal, vehiculat pel llenguatge, introdueix un ordre en el cos que implica una pèrdua de gaudi. És el sacrifici que tota educació exigeix al subjecte perquè

pugui estar amb altres, sacrifici que deixa sempre una resta ineducable. La urbanitat, a la qual ens referíem abans, coarta allò pulsional per afavorir el vincle, si bé cadascú es guarda alguna cosa que no està disposat a cedir. L'obediència sempre té un límit.

Finalment, en el seu últim ensenyament, pensa el cos en els seus tres registres: real, simbòlic i imaginari (RSI) deslligats i que requereixen, per tant, d'un quart element, al que anomena *sinthoma*, que els lliga (Ubieto, 2018).

Aquest pas de l'organisme al cos no és una cosa que el subjecte subjectivitzí, faci seu, sense més. És un procés que no es produeix per simple maduració ja que el cos de l'ésser parlant no es regeix per cap principi de l'organisme animal. Aquest procés, com hem assenyalat, exigeix la dialèctica amb l'altre, el seu contacte i el seu vincle, i és allà on podem copsar la salut com un progrés en la construcció d'aquest cos. En aquest camí cadascun i cadascuna ha de trobar una regulació a l'empenta pulsional, buscant satisfaccions substitutives, entre elles la sublimació via els aprenentatges, l'art o mitjançant la gènesi de llaços i projectes amb l'altre. Aquest *work in progress* va proveint al subjecte d'un saber fer que podem identificar com un aprenentatge per trobar un semblant adequat, una bona manera d'estar i de relacionar-se.

La desatenció generalitzada

Avui vivim en el règim del zàping, el multitasking i la sobreexcitació sensorial. Un capítol de Bob Esponja, de tot just 15', conté més estímuls sensorials (colors, música, ritme, animació) que les 5 temporades completes de qualsevol sèrie infantil de fa unes dècades (Ubieto, 2018).

En aquestes condicions, focalitzar l'atenció pot fins i tot resultar un fet desadaptatiu ja que el tempo que imprimeix la pressa comporta necessàriament la desatenció generalitzada. Si abans, l'atenció produïa metàfores en generar noves significacions, ara la sèrie interminable d'objectes, informacions, imatges, sembla afavorir la metonímia, com a desplaçament permanent sense fixació d'un sentit precís.

Aquest pas de l'atenció focalitzada a una atenció dispersa -o focalitzada en circuits non stop com els videojocs- ens interroga sobre el valor que donem avui a aquesta atenció i a la seva relació amb el cos. Sabem que tota pràctica religiosa exigeix una disciplina del cos, sigui el balanceig dels lectors de l'Alcorà o el recolliment cristià. L'activista catòlica Simone Weil va dedicar pàgines interessants al problema de l'atenció, concepte clau en la seva filosofia (Weil, 1942). Per a ella, l'atenció no es limita a postures físiques o gestos, sinó que expressa una "espera", un deteniment en l'acció. L'escola ofereix així un excel·lent mitjà per formar l'atenció, previ per Weil d'un nivell superior d'atenció, com és el de l'oració.

Al marge de les creences religioses, podem retenir la idea que l'atenció, com a disciplina del cos, no és una simple repetició de fórmules, no es tracta d'un automaton, una rutina forçada, sinó d'aconseguir certa unitat entre el que Weil diu " la paraula i la contemplació ". Ho podem dir d'una altra manera: es tracta d'aconseguir un ben dir, una manera de traduir alguna cosa d'allò pulsional, que insisteix i pertorba el cos, en paraules.

Si fem l'inventari dels principals "problemes de salut" que es presenten avui en l'àmbit escolar -i que són objecte de consulta posterior en els dispositius de salut mental: TDAH, Trastorns conductuals, Assetjament escolar, Consums, TCA- veiem que tots ells posen el cos en primer lloc. Sigui com agitació, impulsivitat, desatenció, manipulació del cos de l'altre, autolesions o intoxicació. En tots els casos es tracta de cossos violentats on es constata la tesi de Jacques Lacan segons la qual: "en els confins on la paraula dimiteix, comença el domini de la violència que ja regna allà, fins i tot sense provocar-la" (Lacan , 1971b).

Estratègies de conversa

Com pot, llavors, col·laborar l'escola en aquest treball de reconciliar el subjecte amb el seu cos i alleujar-lo així de la tensió que genera allò que és pulsional?

La sobreexcitació, de la que parlàvem abans, té també el seu revers: l'apatia, les idees de buit que aïllen al subjecte infantil, adolescent o adult. A vegades, fins i tot, el poden empènyer fins a decisions radicals de separació d'aquest turment. Aquests fenòmens acostumen a passar més desapercebuts si bé es tracta de problemàtiques molt importants, encara que de vegades siguin més discretes: parasitisme (addiccions), inhibició (fracàs escolar, aïllaments voluntaris) o estats malenconiosos i desvitalitzats (depressió, suïcidi, autolesions) (Ubieto, 2017).

Tot això ens recorda que tots i totes estem, en un punt, sols enfront a les coses de la vida, les nostres angoixes, les nostres eleccions i les nostres dificultats. Per això ens cal la xarxa, en qualsevol de les seves formes: xarxes professionals, comunitàries o socials, com a fórmula d'acompanyament i de generació de vincles. Allà conversem, ens informem, ens divertim i descobrim nous vincles. Per als nens i adolescents, les xarxes socials, són avui la seva via privilegiada. Via que no cal rebutjar ni molt menys desqualificar, però que convé analitzar i utilitzar de manera crítica, sense inèrcies ni idealitzacions fora de lloc.

Aquesta "solució" digital, de vegades, ens fa perdre la perspectiva que implica la presència, l'atenció que requereix una conversa i un vincle cos a cos. Per als nens i adolescents curtcircuita l'altre presencial (pares, tutors, professionals), per evitar-lo i dirigir les seves demandes a un altre una mica més anònim -l'altre digital- és una

pràctica habitual. És cert que aquest fet no és una novetat radical, sempre hem buscat els iguals per no parlar de segons quines coses amb els adults. El risc actual és que aquesta via aparegui com a l'única, que la presència sigui testimonial i s'exacerbi aquesta trobada més autoeròtica, entre el subjecte, tot sol, amb els seus objectes (consum, gadgets, medicació, tòxics).

El fenomen actual de la desatenció caldria posar-lo en relació a la substitució (parcial) de la presència de l'adult en la vida dels infants i adolescents. És un fet que les xarxes ocupen una part, gens menyspreable, d'aquest temps.

La qüestió, doncs, és com acompanyar-los de cos present, per afavorir la conversa i els vincles amb ells. Tenim alguns exemples ja en funcionament, a l'escola, en els dispositius de salut i en molts programes d'atenció social (Arasanz, 2018; Azaña, 2016; La Cadea, 2003; Ramírez, 2012). Pràctiques de conversa que cal compartir, analitzar i millorar, si cal. Tot això sense renunciar a inventar-ne d'altres.

Investigacions i metanàlisi recents (Alegre, 2018) coincideixen a valorar positivament aquestes estratègies de conversa molt allunyades dels patrons clàssics de les solucions universals, iguals per a tothom. Al mateix temps, aquestes investigacions no dubten a admetre àmpliament (95%) que les respostes exclusivament punitives, i especialment aquelles que segreguen i exclouen els alumnes, només fomenten l'odi entre ells i la ruptura dels vincles (abandonaments).

Totes les iniciatives que hem dut a terme per la nostra part, i on l'èmfasi ha estat posat en la invenció i no en el dèficit, han generat intercanvis positius entre professionals, famílies i adolescents capaços de temperar aquesta pulsio autodestructiva, capacitant a tots en l'abordatge de les seves pròpies dificultats (Azaña, 2016).

L'èxit de les intervencions requereix que la singularitat de cada alumne i alumna es reculli amb un detall suficient, que cadascú senti que les seves dificultats són escoltades i tractades sense abocar-se al grup de manera anònima. És per això que els programes més efectius són aquells focalitzats en subjectes o petits grups.

L'estratègia d'intervenció més reeixida és la que prioritza la conversa com a instrument d'interacció que suposa la participació i implicació de tots i totes, descartant models d'interacció unívoca, en què "l'expert" decideix per tots.

Una altra dada destacable és la continuïtat de les intervencions com un factor necessari per a la consecució d'objectius i d'impacte estable. L'adolescència és un trànsit, però no és un passatge curt ni ràpid. De vegades, fins i tot, pot eternitzar-se. Totes les evidències de treball en aquesta etapa constaten que la incidència educativa només s'aconsegueix si l'acompanyament s'allarga un temps mínim, que en cap cas pot ser inferior a un any i el desitjable és entre 2 i 3 anys.

Finalment, cal subratllar com el treball cooperatiu en qualsevol de les seves pràctiques (treball en xarxa, grups de discussió, grups operatius per projectes) millora també els resultats en basar-se en dos principis ètics irrenunciabls: la participació i la

co-responsabilitat (Ubieto, 2012). En el cas de l'assetjament escolar sabem que només així és possible abordar un problema que ja d'entrada es defineix per "ser de tots" i no només d'aquells que el protagonitzen en primera persona (Ubieto, 2016).

Construir-se "una bona imatge" com a tractament del cos

Exposarem breument un cas treballat en xarxa que ens ajudarà a comprendre millor algunes de les qüestions i propostes plantejades anteriorment. Es tracta d'una família amb mare i 3 fills (16, 10 i 4 anys), de dos pares diferents amb els quals no conviuen en l'actualitat. A aquest nucli s'afegeix l'actual parella de la mare.

El fill adolescent és el centre de les preocupacions de la xarxa professional a causa de les seves conductes pertorbadores, ja presents des del començament de la seva escolaritat: mogut, impulsiu, desatent i amb dificultats d'aprenentatge, protagonista d'embolics i conflictes tant a classe com al pati o al carrer. Un cas, que vist arran de les conductes, semblaria sens dubte un cas clar de TDAH. No obstant això, al costat d'aquest quadre de hiperactivitat hi ha també una clara intencionalitat agressiva, tant cap als companys com cap als adults. De vegades verbals i altres físiques. I, a més, un rebuig ferm a treballar, a aprendre i fins i tot a la cooperació social, mantenint-se a vegades aïllat o provocant ell mateix que l'expulsin dels llocs (institució, grup d'iguals). Els seus educadors ressalten la demanda constant que fa als adults per a que li prestin atenció i sancionin els seus actes.

Podem pensar, doncs, que una de les causes de la seva agitació constant és que no acaba de trobar el seu lloc, no es pot inscriure en l'Altre (escolar, social) ni tampoc amb els seus iguals, amb els quals adopta una posició regressiva (joc constant, molèsties a les classes). Dit d'una altra manera, no aconsegueix arribar a una perspectiva des de la qual es pugui veure com amable per aquest altre. No disposa d'aquesta talaia on mirar-se a si mateix i que el mirall li torni una imatge de si mateix acceptable i amable.

Aquest impàs, un nus sense resoldre, el podem localitzar perquè ell mateix ens ho ensenya quan, acabada la primària, passa a un recurs on se li ofereix una nova oportunitat. Allà sembla trobar una fórmula que li permet trobar el lloc i la seva inscripció. Per primera vegada es pren el treball de tenir cura de les presentacions de les seves tasques escolars. Escriu els títols dels treballs amb retoladors de colors, té cura dels detalls i atén les indicacions que li donen. Es mostra preocupat per les notes i no dubta a venir a recollir els deures -opcionals- que li proposen, com a de reforç, per a l'estiu. A l'escola primària aquesta fórmula de "bon alumne" ja l'havia provat puntualment mostrant-se dòcil amb els adults i, especialment, amb la directora de l'escola.

En definitiva, troba la seva "solució" en construir-se una "Bona imatge", bona imatge per a ell mateix en primer lloc. Això és tenir una perspectiva de sí mateix. El problema és la fragilitat d'aquesta fórmula, massa recolzada en la imatge. La identificació imaginària que aquest noi fa no aconsegueix adquirir un estatut de nominació, no aconsegueix proveir-lo d'una identitat més estable ni tampoc aconsegueix lligar totes les seves sensacions corporals ni el seu vincle a l'altre. Quan una d'aquestes sensacions (angoixa, ràbia, impotència) l'estreny, aquesta imatge es fragmenta i salta a trossos, apareixent de nou la violència.

Aquesta dificultat no és nova, ja tenim antecedents a la primària coincidint amb la separació dels pares quan ell tenia 8 anys. Els límits que li falten, per subjectar el cos i tenir una mínima unificació imaginària més consistent, són els que permetrien frenar aquesta embranzida pulsional que el condueix al pitjor. El pitjor, per a ell, és transformar l'odi que sent de si mateix en un "fer-se odiós per a l'altre" que només pot assegurar-li el rebuig i la segregació: els educadors comenten com bona part dels companys / es li tenen por a classe.

L'odi de si mateix, que tots tenim, es refereix a allò de cada un de nosaltres que no ens agrada i que situem per tant en l'altre, com si fos una cosa estranger quan en realitat és el més interior a cada un, l'*éxtim*. És l'*interior intimo meo* de Sant Agustí o aquest odi que imputem a l'altre -per la seva estrangeritat o diferència- i que no obstant això ens constitueix a cadascun.

Aquest és el real que aquest noi no pot tolerar. No pot traduir en una acceptació dels seus límits, el que li permetria inscriure en l'altre com una falta, algú limitat en la seva particularitat. Davant d'aquest impossible, ell opta per fer-se rebutjar i es converteix així en algú odiós.

Recorda, en les entrevistes amb la seva terapeuta, un episodi infantil del trencament d'un vidre per part del pare, quan ell tenia 7 anys. Record molt significatiu pel què té de metàfora del que li passa, i perquè a més és un record que porta ala sessió amb la terapeuta i que ell mateix havia reproduït feia poc a la seva escola, enmig d'una crisi violenta. És un signe evident d'aquesta violència pulsional que el desborda i que indica, a més, el trencament d'aquesta imatge que no pot mantenir unificada i amable. Cal recordar que aquest noi ja ha conegut tres nuclis familiars, amb 3 parelles diferents. I en el primer cas, els seus pares biològics mantenien agressions verbals i conflictes constants.

Enredar de la bona manera la salut i l'educació

Com ajudar-lo, llavors, a trobar el seu lloc? Les bones notícies del cas són diverses. En primer lloc, que hi ha un desig del noi a trobar una sortida ja que ell és el primer

angoixat per tot això que no troba un límit en el seu cos i en la seva ment. Ell fa intents, encara que fallits, per trobar les vores, ajudat pels diversos professionals que l'atenen.

Una altra bona notícia és el treball en xarxa, que es desplega des de fa un temps i que col·labora en diverses direccions. D'una banda, mantenint, en la conversa entre professionals, la distinció entre el subjecte i l'acte violent ja que aquesta diferència és essencial per rebutjar una falsa identificació entre joves i violència. La violència és un impàs de la paraula, sigui per la via simptomàtica (acting out que reclama l'atenció) o per la via de la compulsió a la repetició (que se satisfà en l'acte mateix).

Importa també que la xarxa posi el focus en la singularitat d'un subjecte, que inclou prendre en compte les condicions col·lectives (familiars, socials, culturals) però també les respostes singulars que mai són automàtiques. Aquesta és una bona manera de no identificar a algú amb els seus actes. Allò intractable de cada adolescent no és ell mateix, sinó allò que no es pot tractar amb la paraula. I que, a més, és intractable en primer lloc per a cadascú.

Una altra via per la qual la xarxa ajuda al cas és tractant també l'entorn d'aquest noi, en aquest cas especialment la mare. L'objectiu no és altre que aconseguir que el saber d'aquest altre familiar no quedi fixat en prejudicis que impedeixin noves estratègies. Per exemple, ajudar aquesta mare que entengui que una derivació a un recurs no ordinari no implica fixar-lo a un estigma de ximple o violent, sinó al contrari donar-li una nova oportunitat. Dialectitzar el saber dels pares és una cosa que mai hem de menysprear, perquè la seva paraula continua tenint molt valor per als fills.

Una altra aportació de la xarxa és ajudar a tots els que la integren, i a la família també, a saber esperar. A donar-se el temps necessari perquè aquest subjecte trobi el seu lloc, evitant així que els professionals de la xarxa es precipitin en les seves decisions provocant un passatge a l'acte (expulsió, segregació). O que es mostrin indiferents al patiment i les dificultats, que és el que passa quan es dediquen a "marejar la perdiu" o es perden en els protocols i en les competències. Esperar no és fàcil quan la realitat insisteix sense que es vegin els canvis ni el futur clar. Però les alternatives, en general, solen ser pitjors: internaments amb pronòstic reservat, medicació sense eficàcia clara i amb risc de cronicitat, ruptura del vincle transferencial i aïllament social i familiar.

Aquest treball en xarxa, una pràctica a diversos, també requereix que hi hagi algun interlocutor més definit i no anònim, un espai tutorial regular, per exemple. Això per una raó fonamental, i és que davant d'un noi que exerceix la destructivitat, com a patró habitual, és important que alguna cosa no es trenqui i romangui inalterable. És la millor manera que ell vegi que la seva ràbia i violència no ho destrueix tot, que no és el monstre que imagina ser, incapaç per tant de ser amable. Quan aquest noi diu que li costen els inicis, cada canvi d'escola, classe o curs cal escoltar el ressò d'aquest temor de destruir a l'altre i que res romangui estable, en la seva vida. Per això, els estius i els intervals llargs el descompensen més fàcilment.

Cal calcular -no sempre és fàcil- els temps de treball grupal per evitar que ell mateix es faci mal amb la seva violència i amb l'empenta a fer-se rebutjar. Treure'l, sempre que puguem anticipar-nos, de les escenes on això es realitza i ell apareix més com l'instrument d'aquesta pulsio de mort que no pas un subjecte actiu.

Per implementar totes aquestes estratègies, la connexió salut-educació -al costat d'altres xarxes- és bàsica. Aquí és on l'escola té una oportunitat immillorable de generar salut, en el sentit que hem donat a aquest concepte al llarg del treball.

Per concloure, la salut l'entendem com un 'saber fer' amb el cos que inclou una certa regulació d'allò pulsional -el que podem entendre com una moderació-, condició de qualsevol vincle que pressuposi l'atenció i la bona manera d'aquest llaç. Aquest treball de posar el cos per facilitar la relació, evitant les solucions de violentar el cos, requereix d'una conversa entre iguals i amb adults (docents, pares, terapeutes). Un exercici col·lectiu que cal cultivar com a pràctica present en diferents àmbits: escolar, familiar, clínic, social.

Freud va destacar, en els seus termes, aquesta idea d' "educació saludable" que hem volgut transmetre:

L'escola secundària, però, ha de complir una mica més que abstenir-se simplement d'impulsar els joves al suïcidi: ha de infondre'ls el plaer de viure i oferir-los suport i aferrall en un període de la seva vida en el qual les condicions del seu desenvolupament els obliguen a deixar anar els seus vincles amb la llar paterna i amb la família. Em sembla indubtable que l'educació secundària no compleix aquesta missió i que en múltiples sentits queda molt a la saga de constituir un succedani per a la família i despertar l'interès per l'existència en el gran món. No és aquesta l'ocasió de plantejar la crítica de l'educació secundària en el seu estat actual; deixin-me, però, destacar un únic factor. L'escola mai ha d'oblidar que tracta amb individus encara immadurs, als quals no es pot negar el dret d'aturar-se en determinades fases evolutives, per ingrates que aquestes siguin. No pretindrà arrojar la inexorabilitat de l'existència; no voldrà ser més que un jugar a la vida (Freud, 1981).

Referències bibliogràfiques

Alegre, M. A. (2018) *¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos?* Disponible en: <http://www.fbofill.cat/publicacions/mejoran-los-programas-conductuales-las-actitudes-y-los-resultados-de-los-alumnos>. Consultat el 25/03/2019.

Arasanz, D. (2018). Disponible en: “Efectos de una conversación con adolescentes”. <http://deseo.jornadaselp.com/author/dolors-arasanz/> Consultat el 25/03/2019.

Azaña, E.; Pérez, I.; Ubieta, J.R. ADOJO (A+J). Del dèficit a la invenció . En *Butlletí d'Inf@ncia* núm. 93, març de 2016. Disponible a: http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/actualitat/butlletins_electronics/butlleti_infancia/Num.93/. Consultat el 25/03/2019.

Freud, S. (1981).”Contribuciones al simposio sobre el suicidio (1910)” en *Obras completas*, vol. V. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lacadée, Ph. (2003). “Le pari de la conversation du CIEN. Accueil lirlé « horsnorme » dans le lieu de l'institution”. En *Vacarme* n° 22, pg. 40-42.

Lacan, J. (1971a). “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)” en *Escritos* vol. I. México: S.XXI.

Lacan, J.(1971b) “Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud”. En *Escritos*, ed- Siglo XXI, México, p. 360.

Ramírez, L. “Los talleres de padres”. Disponible a: <http://www.interxarxes.com/wp-content/uploads/2017/10/04.-los-talleres-de-padres-en-interxarxes.pdf>. Consultat el 25/03/2019.

Ubieta, J.R. (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Barcelona: EdiUOC.

Ubieta, J.R. (2016) (ed.). *Bullying. Una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona: Ned.

Ubieta, J.R. (2017). “El suicidio. Un acto específicamente humano”, en *Revista de Treball Social*, núm. 210 – Abril 2017, p. 127-138.

Ubieta, J.R. (2018). “Cuerpos violentados” en Eva Bretones Peregrina y Asun Pié Balaguer (Coords.), *Cuerpos de la educación social*. Barcelona: EdiUoc, 2018

Ubieta, J.R.; Pérez, M. (2018). *Niñ@s Híper. Infanciashiperactivas, hipersexualizadas e hiperconectadas*. Barcelona: Ned.

Weil, S. “Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares como medio de cultivar el amor a Dios”. Disponible a https://www.academia.edu/29656576/Texto_de_Simone_Weil_Reflexiones_sobre_el_buen_uso_de_los_estudios_escolares_como_medio_de_cultivar_el_amor_a_Dios.pdf. Consultat el 25/03/2019.

Correspondència amb l'autor: José Ramón Ubieta Pardo. Psicòleg clínic. E-mail: jubieto@yahoo.es