

Reconciliarse con el cuerpo y los otros. Un ejemplo de educación saludable

José Ramón Ubieta

Psicólogo clínico. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis

Profesor de la UOC

Resumen

Reconciliarse con el cuerpo y los otros. Un ejemplo de educación saludable

El artículo analiza la relación entre salud y escuela poniendo el énfasis en las estrategias de conversación y de red que se pueden implementar. Define la salud como alcanzar, para cada sujeto, una reconciliación con el cuerpo que, sin eliminar –tarea imposible- la perturbación propia de lo pulsional que siempre aspira a una satisfacción autoerótica, consiga establecer vínculos de aprendizaje y de socialización.

Analiza el fenómeno de la desatención generalizada y propone algunas estrategias concretas que se visualizan en el ejemplo de un caso de un alumno, con graves dificultades de conducta, que logra mejoras importantes gracias a un trabajo en red continuado.

Palabras clave: Cuerpo. (Des)Atención. Trabajo en Red. Estrategias de conversación.

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

La escuela tiene una oportunidad inmejorable de generar salud, siempre y cuando encuentre la buena conexión con otras redes: atención social, sanidad, tiempo libre. Es la tesis que trataremos de mostrar en este trabajo.

Hablar de educación y salud plantea no pocos interrogantes. El primero, y no menor, es aclarar qué entendemos por salud. Parece evidente que no es la ausencia de

enfermedad. La propia OMS ya lo aclaró, en el Preámbulo de su Constitución adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional celebrada en Nueva York en 1946, cuando la definió como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

La Real Academia Española (RAE) es un poco más expresiva y admite hasta 8 significaciones posibles para el término salud:

1. f. Estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones.
2. f. Conjunto de las condiciones físicas en que se encuentra un organismo en un momento determinado.
3. f. Libertad o bien público o particular de cada uno.
4. f. Rel. En el cristianismo, estado de gracia espiritual.
5. f. Rel. En el cristianismo, salvación (|| consecución de la gloria eterna).
6. f. germ. Inmunidad de quien se acoge a lo sagrado.
7. f. pl. p. us. Actos y expresiones corteses.
8. interj. U. para saludar a alguien o desearle un bien.

Significaciones que van desde lo funcional, ligado al organismo, hasta los rituales de cortesía pasando por estados de salvación o gracia religiosa. En resumen, que la salud tiene poco de medida objetiva y objetivable. Vamos, pues, a quedarnos con lo relativo a los actos y expresiones corteses, que no es sino una manera de situar la salud en relación al vínculo con los otros. Dejamos los aspectos orgánicos para los especialistas de la medicina y la biología, y lo sagrado a la teología.

Saber estar con los otros —en el sentido de saber poner el cuerpo al vincularse— es el punto de encuentro entre la salud y la educación. El cuerpo, para Freud, es la sede de las pulsiones, el lugar donde ocurre la satisfacción a partir de los distintos bordes pulsionales ubicados en el cuerpo: boca, oídos, genitales, ojos. El ser hablante es impensable sin ese cuerpo y sin ese goce que es la vida misma, con su placer y su sufrimiento. Esa satisfacción, que tiende al autoerotismo (la masturbación sería su patrón), puede, sin embargo, acceder al vínculo con el otro siempre que el sujeto esté dispuesto a ceder algo de ese goce solitario para compartir.

Un poco de urbanidad, en el buen sentido del término tal y como recoge la RAE: “cortesanía, comedimiento, atención y buen modo”.

En estas 4 palabras hay todo un programa saludable que incluye alcanzar una regulación (comedimiento) de lo pulsional que permita la atención y el lazo al otro (cortesanía) de la buena manera.

La clave de entrada es lograr esa reconciliación con el cuerpo que, sin eliminar —tarea imposible— la perturbación propia de lo pulsional que siempre aspira a una satisfacción autoerótica, consiga establecer vínculos de aprendizaje y de socialización. ¿A qué nos referimos con esta tarea de reconciliarse con el cuerpo?

Hacerse un cuerpo

Tener un cuerpo no es algo que esté de entrada y por defecto. El sujeto piensa el cuerpo como una proyección de su yo unificado y sostiene así la ilusión de que sus órganos responden a funciones claras y que él es el centro y la consistencia de ese organismo. Lo cierto, sin embargo, es que siempre necesitamos un principio de articulación para pasar de nuestro estado inicial, un organismo sin una conciencia o una subjetividad inexistentes, a un cuerpo que implica la articulación de 3 registros diferenciados: la imagen del cuerpo (esquema corporal), las coordenadas simbólicas (tiempo, espacio, cánones) y lo real del cuerpo (afectos). De hecho, nuestra imagen nunca es ajena a los ideales que nos sostienen y cuyo discurso recubre lo real, eso que nos acontece en el cuerpo bajo la forma de enfermedades, disfunciones, tensiones, para lo que buscamos alguna explicación que nos tranquilice. Puede ser una etiqueta diagnóstica que nos pacifique, una teoría sobre el estrés de nuestro trabajo o de nuestras relaciones familiares, etc.

Lacan dedicó buena parte de su enseñanza a construir, deconstruir y reconstruir la idea misma de cuerpo. Su primera idea es que ese principio de articulación de los tres registros tenía un carácter imaginario. Lo que llamó el estadio del espejo (Lacan, 1971a) o sea la primera captación de su imagen a través de la imagen del semejante, es la solución imaginaria que encuentra el niño para salir del impasse de la vivencia original de un cuerpo fragmentado y alcanzar así una imagen unificante validada por el Otro, a través de su mirada adulta. El niño atrapa la imagen del otro y la hace suya, pero, para ello, necesita que otra mirada adulta sancione esa operación y le dé el visto bueno.

Esa imagen lo representa y le da la ilusión de unidad y dominio, pero también experimenta las dificultades de (man) tener un cuerpo que, si bien parece Uno, no le proporciona una identidad compacta, sin fisuras. La suposición de que es el otro siempre el que alcanza la satisfacción en nuestro lugar -y que lo hace porque está más “completo y unificado” que nosotros- da pie a la multiplicación de las agresiones. Ése que, al inicio, fue un apoyo, un auxiliar para constituir esa primera imagen, ahora deviene un rival y por tanto hostil. No es por casualidad que muchos chicos/as que han tenido dificultades en estos momentos iniciales de construcción de la imagen reaccionen violentamente en situaciones de proximidad física (metro, calle, bar) donde los intercambios de mirada pueden resultar muy intrusivos. “Le agredí porque no dejaba de mirarme”, es una explicación que escuchamos con frecuencia en estos casos.

En un segundo momento, Lacan funda esa unidad corporal en lo que llamó la metáfora paterna, que implica una dialéctica entre el deseo de la madre y la función paterna. Esta lógica, que supone una sustitución de un primer objeto (la madre) por la

asunción de un ideal, vehiculado por el lenguaje, introduce un orden en el cuerpo que implica una pérdida de goce. Es el sacrificio que toda educación exige al sujeto para que pueda estar con otros, sacrificio que deja siempre un resto ineducable. La urbanidad, a la que nos referíamos antes, coarta lo pulsional para favorecer el vínculo, si bien cada uno se guarda algo que no está dispuesto a ceder. La obediencia siempre tiene un límite.

Finalmente, en su última enseñanza, piensa el cuerpo en sus tres registros: real, simbólico e imaginario (RSI) desanudados y que requieren, por tanto, de un cuarto elemento, al que llama *sinthoma*, que los anude (Ubieto, 2018).

Ese paso del organismo al cuerpo no es algo que el sujeto subjetive, haga suyo, sin más. Es un proceso que no se produce por simple maduración ya que el cuerpo del ser hablante no se rige por ningún principio del organismo animal. Este proceso, como hemos señalado, exige la dialéctica con el otro, su contacto y su vínculo, y es allí donde podemos captar la salud como un progreso en la construcción de ese cuerpo. En ese camino cada uno y cada una deben encontrar una regulación al empuje pulsional, buscando satisfacciones sustitutivas, entre ellas la sublimación vía los aprendizajes, el arte o mediante la génesis de lazos y proyectos con el otro. Ese *work in progress* va proveyendo al sujeto de un saber hacer que podemos tomar como un aprendizaje para encontrar un semblante adecuado, un buen modo de estar y de relacionarse.

La desatención generalizada

Hoy vivimos en el régimen del zapping, el multitasking y la sobreexcitación sensorial. Un capítulo de Bob Esponja, de apenas 15', contiene más estímulos sensoriales (colores, música, ritmo, animación) que las 5 temporadas completas de cualquier serie infantil de hace unas décadas (Ubieto, 2018).

En estas condiciones, focalizar la atención puede incluso resultar un hecho desadaptativo ya que el tempo que imprime la prisa conlleva necesariamente la desatención generalizada. Si antes, la atención producía metáforas al generar nuevas significaciones, ahora la serie interminable de objetos, informaciones, imágenes, parece favorecer la metonimia, como desplazamiento permanente sin fijación de un sentido preciso.

Este paso de la atención focalizada a una atención dispersa -o focalizada en circuitos non stop como los videojuegos- nos interroga sobre el valor que damos hoy a esa atención y a su relación con el cuerpo. Sabemos que toda práctica religiosa exige una disciplina del cuerpo, sea el balanceo de los lectores del Corán o el recogimiento cristiano. La activista católica Simone Weil dedicó páginas interesantes al problema de

la atención, concepto clave en su filosofía (Weil, 1942). Para ella, la atención no se limita a posturas físicas o gestos, sino que expresa una “espera”, un detenimiento en la acción. La escuela ofrece así un excelente medio para formar la atención, previo para Weil de un nivel superior de atención, como es el de la oración.

Al margen de las creencias religiosas, podemos retener la idea que la atención, como disciplina del cuerpo, no es una simple repetición de fórmulas, no se trata de un automatón, una rutina forzada, sino de conseguir cierta unidad entre lo que Weil llama “la palabra y la contemplación”. Lo podemos decir de otra manera: se trata de lograr un bien decir, una manera de traducir algo de eso pulsional, que insiste y perturba el cuerpo, en palabras.

Si hacemos el inventario de los principales “problemas de salud” que se presentan hoy en el ámbito escolar -y que son objeto de consulta posterior en los dispositivos de salud mental: TDAH, Trastornos conductuales, Acoso escolar, Consumos, TCA- vemos que todos ellos ponen el cuerpo en primer lugar. Sea como agitación, impulsividad, desatención, manipulación del cuerpo del otro, autolesiones o intoxicación. En todos los casos se trata de cuerpos violentados donde se constata la tesis de Jacques Lacan según la cual: “en los confines donde la palabra dimite, empieza el dominio de la violencia que reina ya allí, incluso sin que se la provoque” (Lacan, 1971b).

Estrategias de conversación

¿Cómo puede, entonces, colaborar la escuela en ese trabajo de reconciliar al sujeto con su cuerpo y aliviarlo así de la tensión que genera lo pulsional?

La sobrecitación, de la que hablábamos antes, tiene también su reverso: la apatía, las ideas de vacío que aíslan al sujeto infantil, adolescente o adulto. A veces, incluso, pueden empujarlo hasta decisiones radicales de separación de este tormento. Estos fenómenos suelen pasar más desapercibidos si bien se trata de problemáticas muy importantes, aunque a veces sean más discretas: parasitismo (adicciones), inhibición (fracaso escolar, aislamientos voluntarios) o estados melancólicos y desvitalizados (depresión, suicidio, autolesiones) (Ubieto, 2017).

Todo ello nos recuerda que todos y todas estamos, en un punto, solos ante las cosas de la vida, nuestras angustias, nuestras elecciones y nuestras dificultades. Por eso nos hace falta la red, en cualquiera de sus formas: redes profesionales, comunitarias o sociales, como fórmula de acompañamiento y de generación de vínculos. Allí conversamos, nos informamos, nos divertimos y descubrimos nuevos vínculos. Para los niños y adolescentes, las redes sociales, son hoy su vía privilegiada. Vía que no hay que

rechazar ni mucho menos descalificar, pero que conviene analizar y usar de manera crítica, sin inercias ni idealizaciones fuera de lugar.

Esta “solución” digital, a veces, nos hace perder la perspectiva que implica la presencia, la atención que requiere una conversación y un vínculo cuerpo a cuerpo. Para los niños y adolescentes cortocircuitar al otro presencial (padres, tutores, profesionales), para evitarlo y dirigir sus demandas a otro algo más anónimo -el otro digital- es un modo habitual. Es cierto que este hecho no es una novedad radical, siempre hemos buscado a los iguales para no hablar de según qué cosas con los adultos. El riesgo actual es que esta vía aparezca como la única, que la presencia sea testimonial y se exacerbe ese encuentro más autoerótico, entre el sujeto, a solas, con sus objetos (consumo, gadgets, medicación, tóxicos).

El fenómeno actual de la desatención habría que ponerlo en relación a la sustitución (parcial) de la presencia del adulto en la vida de los niños y adolescentes. Es un hecho que las redes ocupan una parte, nada desdeñable, de ese tiempo.

La cuestión, pues, es como acompañarlos de cuerpo presente, para favorecer la conversación y los vínculos con ellos. Tenemos algunos ejemplos ya en funcionamiento, en la escuela, en los dispositivos de salud y en muchos programas de atención social (Arasanz, 2018; Azaña, 2016; Lacadée, 2003; Ramírez, 2012). Prácticas de conversación que hay que compartir, analizar y mejorar, si hace falta. Todo ello sin renunciar a inventar otros.

Investigaciones y metanálisis recientes (Alegre, 2018) coinciden en valorar positivamente estas estrategias de conversación muy alejadas de los patrones clásicos de las soluciones universales, iguales para todos. Al tiempo, esas mismas investigaciones no dudan en admitir ampliamente (95%) que las respuestas exclusivamente punitivas, y especialmente aquellas que segregan y excluyen a los alumnos, sólo fomentan el odio entre ellos y la ruptura de los vínculos (abandonos).

Todas las iniciativas que hemos llevado a cabo por nuestra parte, y donde el énfasis ha estado puesto en la invención y no en el déficit, han generado intercambios positivos entre profesionales, familias y adolescentes capaces de atemperar esa pulsión autodestructiva, capacitando a todos en el abordaje de sus propias dificultades (Azaña, 2016).

El éxito de las intervenciones requiere que la singularidad de cada alumno y alumna se recoja con suficiente detalle, que cada uno sienta que sus dificultades son escuchadas y tratadas sin volcarse en el grupo de manera anónima. Es por eso que los programas más efectivos son aquellos focalizados en sujetos o pequeños grupos.

La estrategia de intervención más exitosa es aquella que prioriza la conversación como instrumento de interacción que supone la participación e implicación de todos y

todas, descartando modelos de interacción unívoca, en las que 'el experto' decide por todos.

Otro dato destacable es la continuidad de las intervenciones como un factor necesario para la consecución de objetivos y de impacto estable. La adolescencia es un tránsito, pero no es un pasaje corto ni rápido. A veces, incluso, puede eternizarse. Todas las evidencias de trabajo en esta etapa constatan que la incidencia educativa sólo se consigue si el acompañamiento se alarga un tiempo mínimo, que en ningún caso puede ser inferior a un año y lo deseable es entre 2 y 3 años.

Finalmente, hay que subrayar cómo el trabajo cooperativo en cualquiera de sus prácticas (trabajo en red, grupos de discusión, grupos operativos por proyectos) mejora también los resultados al basarse en dos principios éticos irrenunciables: la participación y la co-responsabilidad (Ubieto, 2012). En el caso del acoso escolar sabemos que sólo así es posible abordar un problema que ya de entrada se define por 'ser de todos' y no sólo de aquellos que lo protagonizan en primera persona (Ubieto, 2016).

Construirse “una buena imagen” como tratamiento del cuerpo

Expondremos brevemente un caso trabajado en red que nos ayudará a comprender mejor algunas de las cuestiones y propuestas planteadas anteriormente. Se trata de una familia con madre y 3 hijos (16, 10 y 4 años), de dos padres diferentes con los cuales no conviven en la actualidad. A este núcleo se añade la actual pareja de la madre.

El hijo adolescente es el centro de las preocupaciones de la red profesional a causa de sus conductas perturbadoras, ya presentes desde el comienzo de su escolaridad: movido, impulsivo, desatento y con dificultades de aprendizaje, protagonista de líos y conflictos tanto en clase como en el patio o en la calle. Un caso, que visto a ras de las conductas, parecería sin duda un caso claro de TDAH. Sin embargo, junto a ese cuadro de hiperactividad hay también una clara intencionalidad agresiva, tanto hacia los compañeros como hacia los adultos. A veces verbales y otras físicas. Y, además, un rechazo firme a trabajar, a aprender e incluso a la cooperación social, manteniéndose a veces aislado o provocando él mismo que lo expulsen de los lugares (institución, grupo de iguales). Sus educadores resaltan la demanda constante que hace a los adultos para que le presten atención y sancionen sus actos.

Podemos pensar, entonces, que una de las causas de su agitación constante es que no acaba de encontrar su lugar, no puede inscribirse en el Otro (escolar, social) ni tampoco con sus iguales, con los que adopta una posición regresiva (juego constante,

molestias en las clases). Dicho de otro modo, no consigue alcanzar una perspectiva desde la que pueda verse como amable para ese otro. No dispone de esa atalaya donde mirarse a sí mismo y que el espejo le devuelva una imagen de sí mismo aceptable y amable.

Este impasse, un nudo sin resolver, lo podemos localizar porque él mismo nos lo enseña cuando, terminada la primaria, pasa a un recurso donde se le ofrece una nueva oportunidad. Allí parece encontrar una fórmula que le ayuda a encontrar su lugar y su inscripción. Por primera vez se toma el trabajo de cuidar sus presentaciones de las tareas escolares. Escribe los títulos de los trabajos con rotuladores de colores, cuida los detalles y atiende las indicaciones que le dan. Se muestra preocupado por las notas y no duda en venir a recoger los deberes –opcionales- que le proponen, a modo de refuerzo, para el verano. En la escuela primaria esta fórmula de “buen alumno” ya la había probado puntualmente mostrándose dócil con los adultos y, en especial, con la directora de la escuela.

En definitiva, encuentra su “solución” en construirse una “Buena imagen”, buena imagen para él mismo en primer lugar. Eso es tener una perspectiva de sí mismo. El problema es la fragilidad de esa fórmula, demasiado apoyada en la imagen. La identificación imaginaria que este chico hace no logra adquirir un estatuto de nominación, no consigue proveerle de una identidad más estable ni tampoco logra anudar todas sus sensaciones corporales ni su vínculo al otro. A la que una de esas sensaciones (angustia, rabia, impotencia) le aprieta, esa imagen se fragmenta y salta en pedazos, apareciendo de nuevo la violencia.

Esta dificultad no es nueva, ya tenemos antecedentes en la primaria coincidiendo con la separación de los padres cuando él tenía 8 años. Los límites que le faltan, para sujetar el cuerpo y tener una mínima unificación imaginaria más consistente, son los que permitirían frenar ese empuje pulsional que lo conduce a lo peor. Lo peor, para él, es transformar el odio que siente de sí mismo en un “hacerse odioso para el otro” que sólo puede asegurarle el rechazo y la segregación: los educadores comentan cómo buena parte de los compañeros/as le tienen miedo en clase.

El odio de sí mismo, que todos tenemos, se refiere a aquello de cada uno de nosotros que no nos gusta y que situamos por tanto en el otro, como si fuera algo extranjero cuando en realidad es lo más interior a cada uno, lo *éximo*. Es el *interior íntimo meo* de San Agustín o ese odio que imputamos al otro –por su extranjería o diferencia- y que sin embargo nos constituye a cada uno.

Ese es el real que este muchacho no puede tolerar. No puede traducirlo en una aceptación de sus límites, lo que le permitiría inscribirse en el otro como una falta, alguien limitado en su particularidad. Frente a este imposible, él opta por hacerse rechazar y se convierte así en alguien odioso.

Recuerda, en las entrevistas con su terapeuta, un episodio infantil de la rotura de un cristal por parte del padre, cuando él tenía 7 años. Recuerdo muy significativo por lo que tiene de metáfora de lo que le ocurre, y porque además es un recuerdo que trae a la sesión con la terapeuta y que él mismo había reproducido hacía poco en su escuela, en medio de una crisis violenta. Es un signo evidente de esa violencia pulsional que lo desborda y que indica, además, la rotura de esa imagen que no puede mantener unificada y amable. Hay que recordar que este chico ya ha conocido tres núcleos familiares, con 3 parejas diferentes. Y en el primer caso, sus padres biológicos mantenían agresiones verbales y conflictos constantes.

Enredar de la buena manera la salud y la educación

¿Cómo ayudarlo, entonces, a encontrar su lugar? Las buenas noticias del caso son varias. En primer lugar, que hay un deseo del chico en encontrar una salida ya que él es el primer angustiado por todo eso que no encuentra un límite en su cuerpo y en su mente. Él hace intentos, aunque fallidos, para encontrar los bordes, ayudado por los diversos profesionales que lo atienden.

Otra buena noticia es el trabajo en red, que se despliega desde hace un tiempo y que colabora en varias direcciones. Por un lado, manteniendo, en la conversación entre profesionales, la distinción entre el sujeto y el acto violento ya que esa diferencia es esencial para rechazar una falsa identificación entre jóvenes y violencia. La violencia es un impasse de la palabra, sea por la vía sintomática (acting out que reclama la atención) o por la vía de la compulsión a la repetición (que se satisface en el acto mismo).

Importa también que la red ponga el foco en la singularidad de un sujeto, que incluye tomar en cuenta las condiciones colectivas (familiares, sociales, culturales) pero también las respuestas singulares que nunca son automáticas. Esa es una buena manera de no identificar a alguien con sus actos. Lo intratable de cada adolescente no es él mismo, sino aquello que no se puede tratar por la palabra. Y que, además, es intratable en primer lugar para cada uno.

Otra vía por la que la red ayuda al caso es tratando también al entorno de este chico, en este caso especialmente a la madre. El objetivo no es otro que lograr que el saber de este Otro familiar no quede fijado a prejuicios que impidan nuevas estrategias. Por ejemplo, ayudar a esta madre a que entienda que una derivación a un recurso no ordinario no implica fijarlo a un estigma de tonto o violento, sino al contrario darle una nueva oportunidad. Dialectizar el saber de los padres es algo que nunca debemos menospreciar, porque su palabra sigue teniendo mucho valor para los hijos.

Otra aportación de la red es ayudar a todos los que la integran, y a la familia también, a saber esperar. A darse el tiempo necesario para que este sujeto encuentre su lugar, evitando así que los profesionales de la red se precipiten en sus decisiones provocando un pasaje al acto (expulsión, segregación). O que se muestren indiferentes al sufrimiento y a las dificultades, lo que ocurre cuando se dedican a “marear la perdiz” o se pierden en los protocolos y en las competencias. Esperar no es fácil cuando lo real insiste sin que se vean los cambios ni el futuro claro. Pero las alternativas, en general, suelen ser peores: internamientos con pronóstico reservado, medicación sin eficacia clara y con riesgo de cronicidad, ruptura del vínculo transferencial y aislamiento social y familiar.

Este trabajo en red, una práctica a varios, también requiere que haya algún interlocutor más definido y no anónimo, un espacio tutorial regular, por ejemplo. Esto por una razón fundamental, y es que frente a un chico que ejerce la destructividad, como patrón habitual, es importante que algo no se rompa y permanezca inalterable. Es la mejor manera de que él vea que su rabia y violencia no lo destruye todo, que no es el monstruo que imagina ser, incapaz por tanto de ser amable. Cuando este chico dice que le cuestan los inicios, cada cambio de escuela, clase o curso hay que escuchar el eco de ese temor de destruir al otro y que nada permanezca estable, en su vida. Por eso, los veranos y los intervalos largos lo descompensan más fácilmente.

Hay que calcular -no siempre es fácil- los tiempos de trabajo grupal para evitar que él mismo se haga daño con su violencia y con el empuje a hacerse rechazar. Sacarle, siempre que podamos anticiparnos, de las escenas donde eso se realiza y él aparece más como el instrumento de esa pulsión de muerte que no un sujeto activo.

Para implementar todas estas estrategias, la conexión salud-educación -junto a otras redes- es básica. Aquí es donde la escuela tiene una oportunidad inmejorable de generar salud, en el sentido que hemos dado a este concepto a lo largo del trabajo.

Para concluir, la salud la entendemos como un ‘saber hacer’ con el cuerpo que incluye una cierta regulación de lo pulsional -lo que podemos entender como un comedimiento-, condición de cualquier vínculo que presuponga la atención y el buen modo de ese lazo. Ese trabajo de poner el cuerpo para facilitar la relación, evitando las soluciones de violentar el cuerpo, requiere de una conversación entre pares y con adultos (docentes, padres, terapeutas). Un ejercicio colectivo que hay que cultivar como práctica presente en diferentes ámbitos: escolar, familiar, clínico, social.

Freud destacó, en sus términos, esta idea de “educación saludable” que hemos querido transmitir:

La escuela secundaria, empero, ha de cumplir algo más que abstenerse simplemente de impulsar a los jóvenes al suicidio: ha de infundirles el placer de vivir y ofrecerles apoyo y asidero en un período de su vida en el cual las

condiciones de su desarrollo los obligan a soltar sus vínculos con el hogar paterno y con la familia. Me parece indudable que la educación secundaria no cumple tal misión y que en múltiples sentidos queda muy a la zaga de constituir un sucedáneo para la familia y despertar el interés por la existencia en el gran mundo. No es esta la ocasión de plantear la crítica de la educación secundaria en su estado actual; séame permitido, sin embargo, destacar un único factor. La escuela nunca debe olvidar que trata con individuos todavía inmaduros, a los cuales no se puede negar el derecho de detenerse en determinadas fases evolutivas, por ingratas que éstas sean. No pretenderá arrogarse la inexorabilidad de la existencia; no querrá ser más que un jugar a la vida (Freud, 1981).

Referencias bibliográficas

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>. Consultado el 25/03/2019.

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

Azaña, E.; Pérez, I.;Ubieto, 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/. Consultado 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>. Consultado el 25/03/2019.

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

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

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

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

Ubieto, 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.

Consultado el 25/03/2019.

Correspondencia con el autor: José Ramón Ubieto Pardo. Psicólogo clínico. E-mail: jubieto@yahoo.es