

MALESTAR SOCIAL, MALESTAR EDUCATIU I PATOLOGIES DIVERSES

Joan Subirats

Institut de Govern i Polítiques Públiques
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

"Malestar social, malestar educatiu i patologies diverses"

La hiperactivitat és una manera de ser en la contemporaneïtat que presenta múltiples expressions. En aquest article proposem situar la creixent presència del TDAH en el context de canvi d'època que travessem. En un escenari de creixent individualització, on els espais i esferes de socialització són més fràgils i discontinus, les polítiques tradicionals tenen més dificultat de ser efectives, ja que la seva especialització i segmentació (en polítiques sectorials com salut, educació, habitatge, treball, serveis socials...) anteriorment quedava compensada per la capacitat d'articulació que oferia el treball, l'entorn social o la família. Avui, aquests espais de socialització i integració tenen més pressions i discontinuïtats que abans i no poden exercir les seves funcions de la mateixa manera. Els espais educatius acumulen també pressions i demandes. Es parla de que cal construir un procés educatiu que ajudi a saber orientar-se en terrenys incerts. Però el sistema educatiu pateix de rigideses i constrenyiments molt significatius per encarar els nous reptes. En aquest context, el TDAH apareix com a resposta simple a disrupcions complexes. Cal evitar la temptació de diagnosticar i medicalitzar la diferència, sense ser tan ingenus per no reconèixer que hi ha conductes i disrupcions que mereixen ser tractades de manera específica. Calen lògiques de treball en xarxa, des de la capacitat d'incorporar horitzontalitat i complementarietat en les aportacions de diversos especialistes, de familiars, d'educadors, i dels mateixos interessats, per evitar la simplificació i la medicalització de fenòmens complexes i que no acostumen a obeir a un únic nexa de causalitat.

Descriptors

Polítiques socials, política educativa, canvi social, educació, medicalització, salut, disrupcions vitals

ABSTRACT

"Social unrest, educational distress and various diseases"

Hyperactivity is a way of life in contemporary incorporating multiple expressions. In this paper we propose to put the growing presence of ADHD in the context of changing times we are facing. In a scenario of increasing individualization, where spaces and spheres of socialization are more fragile and discontinuous traditional policies have more difficulties to be effective, since their specialization and segmentation (in different policies such as health, education, housing, jobs, social services...) above was offset by offering joint work, social or family. Today, these spaces of socialization and integration and discontinuities have more pressure than before and can not perform their duties in the same way. The educational areas also accumulate pressures and demands. There is an apparent consent. that you must build an education process that helps to find guidance in uncertain terrain. But the educational system suffers from significant rigidities and constraints to face new challenges. In this context, ADHD appears as a simple answer to complex disruptions. We have to avoid the temptation to diagnose and medicalize difference, without being so naive not to recognize that there are behaviors and disruptions that deserve to be treated specifically. Logic required networking, from the ability to incorporate horizontal and complementary contributions to various specialists, family members, educators, and individuals concerned to avoid medication and simplification of complex phenomena that are not usually obey a unique nexus of causality.

Key words

SoSocial policy, education policy, social change, education, health, medicalization, life disruptions

Fa unes setmanes, el *New York Times* va publicar un llarg article titulat "The Selling of Attention Deficit Disorder" (2013.12.14). Com era d'esperar en un diari com l'esmentat, l'anàlisi que es feia sobre el TDAH i la seva molt significativa extensió en els últims anys, era molt documentat i llargament treballat. Les dades del prestigiós *Center for Disease Control* d'Atlanta, que s'ocupa de monitoritzar l'impacte de les malalties i trastorns de salut als Estats Units, apunten que el 15 % dels estudiants de secundària han estat diagnosticats com afectats pel TDAH. El nombre de nens i adolescents que reben medicació per aquest dèficit ha passat de 600.000 el 1990 als 3,5 milions el 2013. L'article del rotatiu novaiorquès ofereix nombroses dades sobre el gran protagonisme de les empreses farmacèutiques vinculades als productes d'ús més freqüent per al tractament del TDAH en la popularització del tema i dels avantatges que comporta la medicació. També aquí el tema preocupa, i tot indica que creix significativament el nombre de nens i adolescents que es relacionen amb el TDAH i reben medicació al respecte. Les autoritats educatives, com ha estat el cas de la Generalitat de Catalunya, han volgut intervenir en aquest escenari amb una resolució (10 juliol 2013), en la qual tracten "d'orientar ... (en el) procés de detecció, identificació i intervenció ... (en aquests) trastorns d'aprenentatge ".

A partir d'aquí, podríem plantejar-nos algunes preguntes. Quines poden ser les raons que expliquen aquest "esclat" del TDAH? Hi ha altres vies d'afrontar el tema al marge de la medicalització? Adverteixo que el meu plantejament no pot ser el d'un especialista en temes de salut o de trastorns psicopedagògics, sinó que la meua contribució s'adreça més aviat a l'anàlisi dels factors contextuais que envolten el fenomen. Tractem sobretot de situar el moment en què estem, i com afecta tot això al sistema educatiu en general i a les noves pressions sobre educadors, famílies i estudiants.

CANVI D'ÈPOCA I CANVIS EN CICLES VITALS

Hi ha un cert consens al voltant del fet que les fonts més habituals de socialització i de seguretat per a les persones han estat i són: la família, la comunitat o entorn social en què es viu, l'escola, el treball i els vincles que s'hi estableixen, i la capacitat de protecció social més o menys gran que cada Estat ha anat desenvolupant al llarg del temps. No crec que hàgim insistir sobre els factors i les dinàmiques de canvi que en els últims temps han anat incidint en cada un d'aquests espais o esferes de socialització i de seguretat (Subirats, 2011). Des dels canvis en les estructures i els rols familiars, fins a la creixent complexitat i heterogeneïtat dels entorns socials o la vertiginosa i contínua precarització del món laboral, poden ser bons exemples. Les institucions públiques han paralytitzat sobtadament la tendència incrementalista dels seus pressupostos amb la que havien tractat de donar resposta a noves demandes i necessitats, i cada vegada més ens adonem que les polítiques públiques amb les que havíem operat resulten cada cop més obsoletes per enfrontar tant els nous reptes com els reptes de sempre, que es presenten ara de forma més dura i intensa.

Aquest conjunt de canvis no són tots negatius o contraproductius. És evident que en molts casos han estat positius, en el sentit d'afavorir espais més grans d'autonomia i d'oportunitats per a les persones, facilitant així notables avenços en el reconeixement de la diversitat que aquest augment d'autonomia i de capacitat d'elecció sobre la pròpia vida comporten. Però la veritat és que no és el mateix abordar aquests nous espais de llibertat i aquestes noves estructures d'oportunitat des d'un entorn familiar estable, des d'un nivell de recursos econòmics i cognitius

suficient, que si es fa des de llocs i espais de socialització caracteritzats per l'escassetat de recursos de tot tipus, amb el que això comporta d'inseguretats i vulnerabilitats més grans.

Entre els efectes considerats més negatius d'aquest conjunt de canvis es troba tant la creixent individualització i els riscos d'una menor solidaritat entre les persones, com els majors impactes en les capacitats de tirar endavant per part d'aquelles persones i col·lectius que, com dèiem, compten amb menys recursos per utilitzar o viuen en entorns particularment fràgils o insegurs. La combinació d'aquest conjunt de canvis i de factors ha tornat a posar en relleu la importància d'operar de manera simultània en tots aquells aspectes que puguin afavorir trajectòries vitals que aprofitin millor les noves oportunitats i l'autonomia conquerida, i que al mateix temps tinguin en compte les desigualtats d'origen i de possibilitats d'unes persones en relació a altres.

En un escenari de creixent individualització, on els espais i esferes de socialització són més fràgils i discontinus, les polítiques tradicionals tenen més dificultats de ser efectives, ja que la seva especialització i segmentació (en polítiques sectorials com salut, educació, habitatge, treball, serveis socials...) anteriorment quedava compensada per la capacitat d'articulació que oferia el treball, l'entorn social o la família. I, com hem dit, aquests espais tenen més dificultats per seguir exercint aquesta tasca integradora. D'altra banda, és cert que les trajectòries vitals de les persones s'han diversificat notablement. Les fites vitals tradicionals separaven netament la fase d'infància i joventut vinculades a la formació, la fase adulta vinculada al treball (habitualment un mateix tipus de treball al llarg de la vida, sovint una única tasca durant tota la vida), i la fase de vellesa, curta i vinculada al deteriorament físic i a una mort pròxima. D'altra banda, el sexe de les persones marcava de manera clara una divisió del treball dins i fora de l'àmbit familiar. Avui en dia, la diversificació i barreja de situacions predomina per sobre de les velles certeses. Els treballs se solapen amb l'estudi, els rols familiars es van barrejant (tot i la clara pervivència a les llars de velles inèrcies), la fase de vellesa difumina els seus contorns i es fa molt més llarga, etc. I en general, les incerteses, les inseguretats sobre el futur de cadascun augmenten, generant més pressió sobre els individus en les seves diferents etapes vitals.

No podem, per tant, simplificar l'actual complexitat vital partint de processos vitals estandarditzats i homogenis, tal com majoritàriament assumien les polítiques socials que fins ara hem anat imaginant i implementant. Les trajectòries vitals de persones amb més autonomia individual són més imprevisibles, tant en el sentit de poder aprofitar millor les oportunitats que es presenten, com també (i des de la perspectiva de les polítiques socials aquest és l'aspecte més significatiu) en relació a la major assumpció de riscos que implica. Els obstacles que van sorgint al llarg de la vida, troben a les persones menys acompanyades que abans, de manera que el sorgiment (cada vegada més freqüent) de disrupcions pot fàcilment implicar caure en situacions de gran vulnerabilitat i fins i tot en risc d'exclusió.

En aquest context les polítiques públiques haurien d'assumir algunes claus de canvi. Per exemple, saber distingir situacions cròniques de risc, amb situacions esporàdiques derivades de conjuntures i transicions vitals específiques i concretes. No és el mateix tractar d'ajudar a una família que des de fa temps viu en la pobresa, en condicions d'infrahabitatge, en un barri degradat i amb dificultats per mantenir ingressos constants, que saber com actuar en el cas d'una família on un dels seus membres ha patit un problema de salut que li ha provocat una disrupció en el seu procés vital la qual cosa dispara la necessitat de cura i acompanyament

dels més propers, amb el que això implica per als seus treballs i projectes personals. Això exigeix combinar l'atenció a grups, persones i zones amb situació continuada de pobresa i exclusió, i al mateix temps abordar i acompanyar les situacions conjunturals de persones i col·lectius (recerca primera ocupació, transicions laborals, desajustos familiars, trastorns de salut, prejubilacions...), distingint així "vides de risc" de "riscos vitals".

Tot apunta que cada vegada haurem de ser més capaços de saber donar resposta de manera diversificada i personalitzada a situacions que moltes vegades resisteixen la seva estandardització. D'aquesta manera, convé anar adaptant els dispositius d'intervenció més en clau d'acompanyament vital, que no multiplicant i diversificant prestacions o ajudes puntuals o continuades. Una lògica d'aquest tipus ens porta a pensar les polítiques de suport a les famílies de tal manera que combinin recursos diversificats (diners, temps, suport personal...). És evident que si es treballa en una lògica de cicle vital i de suport integral a les famílies, caldrà avançar en l'organització de les polítiques en clau intersectorial, evitant que sigui un dels sectors (sanitat, educació, serveis socials...) el que coordini als altres, sinó generant un espai d'intersectorialitat que sigui el més proper possible a les persones i col·lectius afectats. L'esfera local sembla, en aquest sentit, la més adequada, a fi de facilitar atenció personalitzada i una millor eficàcia general.

La perspectiva de cicle vital, implica també pensar en una lògica temporal més d'acompanyament que d'intervenció puntual, i per tant caldrà establir mecanismes d'intervenció que, actuant en una fase vital determinada, puguin tenir un caràcter acumulatiu en fases posteriors, afavorint la combinació de recursos i de suport, en una lògica que afavoreixi l'autonomia i la seguretat.

En resum, el que cal considerar és que, al costat dels elements que tradicionalment han preocupat i segueixen preocupant a les persones -com són els temes de salut, els perills per no poder valer-se de forma autònoma, els perills de quedar-se sense feina o els riscos associats a la vellesa- els nous temps que corren, incorporen noves vulnerabilitats i riscos. Aquestes vulnerabilitats i riscos vénen associats a les dificultats de combinar processos de cura, atenció i formació de les famílies amb els ritmes i incerteses del món del treball ja comentades. Tot això apunta a modificar la perspectiva de les polítiques socials, incorporant una perspectiva no només individual, sinó també familiar i comunitària, i al mateix temps buscar lògiques més d'acompanyament vital que no d'intervenció puntual, reorganitzant els mecanismes de provisió de serveis per fer-los més intersectorials i més propers a les persones. En definitiva, pensant més en com abordar els diferents aspectes i moments de la vida de les persones, que en lògiques sectorialitzades i especialitzades que han caracteritzat a les polítiques socials.

IMPACTES DEL CANVI D'ÈPOCA EN EL SISTEMA EDUCATIU

Quines conseqüències podem treure d'aquest diagnòstic de transformació, de canvi d'època, en referir-nos a l'educació i a les seves maneres de funcionar? Segurament no n'hi ha prou amb replantejar les respostes que hem anat construint, sinó que haurem de repensar les preguntes. En un recent informe de l'OCDE, "Trends Shaping Education" (OCDE, 2013), es constata la necessitat d'assumir (com irreversible) la gran transformació que s'està operant en tots els aspectes vitals i la creixent importància de l'educació per fer front els efectes d'aquests canvis radicals. El problema és que els sistemes educatius que hem anat utilitzant fins ara estan també afectats per aquests canvis i no podem seguir imaginant que, modificant només els continguts o només els mètodes, ja en tindrem prou per adaptar-nos als nous escenaris.

En efecte, l'educació que coneixem al nostre país, té bases clares en la Il·lustració, i va aconseguir anar-se modelant i adaptant als canvis que el sistema productiu industrial va generar als segles XIX i XX. El que s'anomena educació de masses, té precisament molt a veure amb la component fordista i democratitzadora d'aquesta evolució social i econòmica que es consolida sobretot en la segona meitat del segle XX i que hem conegut com "Estat del Benestar". Les polítiques públiques pròpies de l'Estat del Benestar, i entre elles i de manera destacada la política educativa, van tendir a configurar-se de manera universalista. Es va partir del supòsit que calia respondre a necessitats i demandes de caràcter homogeni i, per tant, es van desplegar de manera poc diversificada o personalitzada amb una organització administrativa (burocràtica) molt gran i amb un gran nombre d'empleats públics encarregats, ja no només de regular, inspeccionar i sancionar, sinó també d'educar, guarir o tenir cura.

Hem anat especialitzant els continguts educatius, guanyant en profunditat, però perdent gruix explicatiu i desconnectant temes que requereixen noves recomposicions davant de noves problemàtiques o davant vells problemes amb noves reconfiguracions. Entenc que si acceptem que aquesta situació no és convenient, caldria buscar formes d'educar que incorporin complexitat en la transmissió d'informació i en la construcció de coneixement. Tenim per tant un problema situat més aviat en fases d'educació secundària, superior i d'adults, més que en educació infantil i primària i que en els espais de lleure educatiu. Si cada vegada tenim més incerteses sobre cap a quin món ens dirigim, quins treballs i formes de subsistència seran les disponibles, és millor incorporar en els continguts i mètodes d'aprenentatge mecanismes que facin que la gent pugui redirigir trajectòries, recalibrar coneixements, recombinar informacions.

Sembla clar que els sistemes d'ensenyament que es basaven en assegurar la transmissió de paquets més o menys constants d'informació, mitjançant esquemes educatius estandarditzats i procedimentalitzats, tenen els dies comptats. Aquesta funció d'intermediació entre la gent que no disposava d'aquesta informació i la gent que sabia on era i com transmetre-la, queda molt afectada per la capacitat que demostra Internet de facilitar-nos a tots i en qualsevol moment aquesta informació. Com bé deia Mariano Fernández Enguita (2012) en una intervenció recent: "La informació hi és. La informació és molt més accessible. El nostre problema no és la manca d'informació sinó, en tot cas, la sobreabundància d'informació... (abans) l'escola era la finestra al món... ara les finestres estan en una altra part". El que necessitem és saber ajudar i guiar la construcció de coneixement, no a sistematitzar l'accés a la informació.

No resulta senzill canviar de perspectiva. Hi ha moltíssima informació disponible, molt "soroll" en l'entorn, i cal trobar espais i moments per a triar, per distingir. Segurament convindria explorar més conjuntament quina informació necessitem per assolir el coneixement que busquem. I això vol dir treballar més des d'una lògica deductiva. Experimentar, acceptar que dels errors s'aprèn, aprofitar la gran quantitat d'informació disponible, aprofitar els grans recursos (educatius) que ofereix l'entorn de les institucions escolars i educatives. I em refereixo a l'entorn físic i també l'entorn global digital. En aquests aspectes, les escoles de l'etapa infantil o els espais socioeducatius tenen molta experiència acumulada que convindria aprofitar i actualitzar.

Les dinàmiques ja engegades en molts llocs i moments, que es basen en compartir coneixement, en construir de nou aportant i barrejant informacions i sabers,

haurien de poder anar consolidant i sistematitzant (com de fet ja està fent) per construir mapes i bancs de experiències que serveixin de guia per anar canviant les coses. No cal pensar en heroïcitats o en emprenedors en solitari que trenquen barreres, sinó en generar el que podríem denominar com "una ecologia de la innovació educativa". És a dir, aquell context que afavoreix la innovació col·lectiva, la contaminació positiva i la fertilització del que es va fent i provant.

Diu Bauman que hem de passar de la construcció de "míssils balístics", és a dir, de persones programades amb exactitud perquè arribin determinades fites o objectius, a processos que afavoreixin la construcció de "míssils intel·ligents", aquells capaços d'alterar la seva trajectòria quan canvien les condicions, i per tant sempre disposats a reprogramar-se. Els balístics servien bé per situacions de guerres de posicions, en què se sabia on era l'enemic. Quan els conflictes són més aviat intermitents, no previsibles i en format guerrilla, aquest tipus de míssils no serveixen, i calen nous instruments. Més flexibles i reprogramables. Deixant de banda la (molesta) empremta militar del símil, la veritat és que Bauman vol fer-nos pensar en una educació capaç, no només de preparar un marc cognitiu on anar situant les diferents informacions que rebem en cada moment vital, sinó d'una educació que ens prepari per reprogramar els marcs cognitius sense ni tan sols disposar de les peces de recanvi necessàries. El que entenc que se'ns diu, és que necessitem construir un procés educatiu que ajudi a saber orientar-se en terrenys incerts, on els mapes serveixen de poc i on és més útil disposar de brúixola i de certa acumulació d'experiències i errors anteriors a més de disposar d'un grup amb qui caminar, compartir i avançar. Si el contingut o la informació sobre el que construir coneixement ja és més accessible que mai, necessitem afavorir l'adquisició de mètode i d'un bon ús del(s) llenguatge(s) per ajudar a construir ciutadans autònoms i que acceptin la necessitat de les interdependències que comporta el viure en comunitat.

Estem avançant per aquest tipus de camins? Em sembla més aviat que no. Ens costa molt modificar els pesats i rígids sistemes educatius que tenim. No hem estat capaços de descentralitzar el sistema, i sens dubte és només des de la proximitat del territori i des de l'experimentació dels centres que podem (re) aprendre. Ni la nova llei d'educació del govern de l'Estat (que està pensada des de dalt i pels "savis" que diuen que ja saben el camí), ni la pròpia trajectòria de la política educativa de la Generalitat, apunten cap al que ens exigeix el canvi d'època en què estem immersos. Necessitem nous camins d'aprenentatge.

TRASTORNS, PATOLOGIES I MALESTARS DIVERSOS

Té alguna cosa a veure tot el que hem exposat fins aquí, amb la constatació d'un augment significatiu dels trastorns d'aprenentatge i de la seva caracterització com TDAH? Entenc que sí. En la introducció al text que recull les ponències de la sessió dedicada al tema per part del CIIMU i de la secció d'infància del Col·legi d'Advocats de Catalunya (CIIMU, 2013), s'afirma :

"Cada època es confronta amb la tensió entre allò que emergeix com a novetat i allò que roman invariable. Nens agitats i desatents en relació als aprenentatges n'hi ha hagut sempre. La novetat està en la mentalitat contemporània, vinculada a la pressa, a una noció del temps que no contempla l'espera ni el temps necessari per comprendre. La hiperactivitat, de la qual el TDAH és la marca patològica, és doncs el signe de la nostra època... el paradigma del qual és Internet com

supressió de l'espai i del temps, coordenades clàssiques de la modernitat" (JR Ubieto)

Després del que hem anat comentant, sembla clar que la caracterització d'una sèrie de símptomes de trastorns de conducta i d'hàbits poc convencionals en la infància i en l'adolescència (que són edats precisament en que la personalitat de cadascú està en un procés de formació i d'assentament), com "disfunció cerebral mínima" (Clements), va obrir una aixeta de la que molts creuen que s'ha abusat (Vila, 2013). La caracterització d'un conjunt de símptomes i de disfuncions amb el qualificatiu de TDAH, ha pogut generar una certa propensió a "nomenar" amb aquest acrònim situacions no del tot comparables. Amb la facilitat d'ús d'aquestes sigles pot caure's en la temptació de descriure un sistema educatiu que no funciona com hauria de fer-ho, una estructura familiar que ja no és la que imaginàvem que ens acompanyaria en la tasca educativa, unes pautes d'oci i de diversió que no s'adapten bé al que havíem pensat com a complement educatiu, i un cabal d'informació que entra per on menys imaginàvem i que altera els canals previstos, o una barreja de tot això. Els creixents desajustaments entre allò previst i el que esdevé, posa més en tensió a aquells nens i adolescents que compten amb menys amortidors familiars i socials, i agreuja o reforça elements de personalitat o de conducta que en altres circumstàncies podrien incorporar-se millor.

Els tres símptomes nuclears del TDAH -falta d'atenció, hiperactivitat i impulsivitat- no resulten gens nous, però sí que és una novetat la falta d'una comunitat més o menys estable, més o menys coordinada (familiars, educadors, entorn, companys...) capaços d'ajudar-los a enquadrar i canalitzar. En molts casos, aquesta absència no és responsabilitat d'un actor en concret, sinó dels efectes del canvi d'època ja llargament explicats. En relació als símptomes, sens dubte hi ha factors neurobiològics, però també hi ha d'altres factors de caràcter psicològic i social. I per tant, no sembla raonable afrontar de manera simple una realitat que és complexa des de les seves arrels. Deia M. Anderson, un pediatre del Cherokee County d'Atlanta, "hem decidit, com a societat, que és massa car modificar l'entorn d'aquests nens, així és millor que modifiquem els nens" (citat a J.R. Ubieto, 2013).

En efecte, no és comparable la tasca que hem d'emprendre per donar resposta a problemes que són complexos, en ser plurals i derivar-se de diferents actors i diferents fonts de pertorbació, que el que implica procedir al seu diagnòstic mèdic i oferir una resposta farmacològica, amb dosis i pautes a seguir de manera clara i senzilla.

L'aula, com espai educatiu tradicional, se'ns presenta avui com un lloc aspre, poc propici a l'experimentació i al quefer inductiu, al que hem al·ludit més amunt. El seu format (que ha estat posat en qüestió de diverses maneres en pel·lícules com "Avui comença tot" de Tavernier, "La classe" de Cantet, "L'onada" de Gansel, "Ser i tenir" de Philibert) genera rigideses que fan difícil que puguem aprofitar el potencial del canvi tecnològic i genera pautes d'aprenentatge apropiades segurament per altres èpoques més estables i menys convulses, però que ara poden anar sent cada vegada més obsoletes, i generadores així mateix de trastorns d'aprenentatge significatius (Narodowsky, 2006).

Del conjunt de reflexions i advertències que avui poden llegir-se sobre la difusió i extensió del TDAH, sobretot als Estats Units, però també a Europa, el que més impacta és el potencial de medicalització de la infància que això pot generar i les seves seqüeles posteriors. I, com és evident, el paper de la indústria farmacèutica en aquest debat és motiu de preocupació, com recorda l'article del *New York Times*

que obre aquest article i com recorden les aportacions de Laporte o Vila que aquí recollim (Laporte, 2013; Vila, 2013) . No podem caure en la temptació de diagnosticar i medicalitzar la diferència, ni tampoc podem ser tan ingenus per no reconèixer que hi ha conductes i disrupcions que mereixen ser tractades de manera específica. Ho hem dit més amunt, però aquí és pertinent recordar de nou: només des de lògiques de treball en xarxa, des de la capacitat d'incorporar horitzontalitat i complementarietat en les aportacions de diversos especialistes, de familiars, d'educadors, i dels mateixos interessats, podem avançar en camins que permetin evitar la simplificació i la medicalització. Però, sent conscients també de la possible utilitat del recurs farmacològic, més enllà de la càrrega negativa que té el seu potencial d'encapsulament de múltiples malestars i neguits.

La hiperactivitat, com bé diu J.R.Ubieto (2013), és una manera de ser en la contemporaneïtat que presenta múltiples expressions. Bauman, Sennett o Beck ho han expressat amb claredat en els seus textos, que ens ajuden a entendre què passa. Aquesta "corrosió del caràcter" (Sennett, 2002) que genera la manca de perspectives laborals estables, la sensació de "risc" (Beck, 1986) que contamina tot el que ens envolta, o aquesta falta d'estabilitat o de dimensió "líquida" (Bauman, 2006) que caracteritza les nostres vides, no poden ser considerades com una cosa a evitar, a postergar o bloquejar a l'espai educatiu. Hem de conviure amb això en les famílies, en l'entorn, a l'escola o en l'esfera laboral i social. I per tant haurem de tractar de construir persones i comunitats capaços de trobar maneres, espais i processos que permetin viure i conviure en les noves circumstàncies. El canvi d'època exigeix que canviem tots, sense sortides fàcils de catalogació i simplificació.

Referències Bibliogràfiques:

- Bauman, Z., 2006, *Vida líquida*, Paidós, Barcelona
- Beck, U., 1986, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona
- CIIMU, 2013, *Trastorns, malestar i diversitat. Com afrontar el TDAH*.
http://www.ciimu.org/images/newsletters/Publicacio_Jornades_TDAH_Gener_2013.pdf
- Fernandez Enguita, M. 2012 L'educació en temps de crisi.
http://www.jordipurol.cat/files/articles/interior_P_A_3.1.pdf
- Naradowsky, M., et al, 2006, *Dolor de Escuela*, Prometeo Editorial, Buenos Aires
- Laporte, J.R., 2013, "Medicalització dels infants i els joves. El cas del TDAH", en CIIMU, 2013, op.cit., pp. 115-147
- OCDE, 2013, <http://www.oecd.org/edu/cei/trendsshapingeducation2013.htm>
- Ubieto, J.R., 2013, "Como darse el tiempo de escuchar los adolescentes y niños hiperactivos", en CIIMU, 2013, op.cit., pp. 148-156
- Sennett, R., 2002, *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona
- Subirats, J., 2011, *Otra sociedad. ¿Otra política?*, Icaria, Barcelona
- Vila, F., 2013, "La disfunció cerebral mínima. Història d'un èxit", en CIIMU, 2013, op.cit, pp. 93-101

Correspondencia amb l'autor: Joan Subirats. Institut de Govern i Polítiques Públiques. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: joan.subirats@uab.cat