

MALESTAR SOCIAL, MALESTAR EDUCATIVO Y PATOLOGÍAS DIVERSAS

Joan Subirats

Instituto de Gobierno y Políticas Públicas
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

La hiperactividad es una manera de ser en la contemporaneidad que presenta múltiples expresiones. En este artículo proponemos situar la creciente presencia del TDAH en el contexto de cambio de época que atravesamos. En un escenario de creciente individualización, donde los espacios y esferas de socialización son más frágiles y discontinuos, las políticas tradicionales tienen más dificultades de ser efectivas, ya que su especialización y segmentación (en políticas sectoriales como salud, educación, vivienda, trabajo, servicios sociales...) anteriormente quedaba compensada por la capacidad de articulación que ofrecía el trabajo, el entorno social o la familia. Hoy, estos espacios de socialización e integración tienen más presiones y discontinuidades que antes y no pueden ejercer sus funciones de la misma manera. Los espacios educativos acumulan también presiones y demandas. Se habla de que hay que construir un proceso educativo que ayude a saber orientarse en terrenos inciertos. Pero el sistema educativo sufre de rigideces y constricciones muy significativas para encarar esos nuevos retos. En este contexto, el TDAH aparece como respuesta simple a disrupciones complejas. Hay que evitar la tentación de diagnosticar y medicalizar la diferencia, sin ser tan ingenuos tampoco como para no reconocer que hay conductas y disrupciones que merecen ser tratadas de manera específica. Se necesitan lógicas de trabajo en red, desde la capacidad de incorporar horizontalidad y complementariedad en las aportaciones de varios especialistas, de familiares, de educadores, y los mismos interesados, para evitar la simplificación y la medicalización de fenómenos complejos que no suelen obedecer a un único nexo de causalidad.

Descriptores

Políticas sociales, política educativa, cambio social, educación, medicalización, salud, disrupciones vitales

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

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

Hace unas semanas, el *New York Times* publicó un largo artículo titulado "The Selling of Attention Deficit Disorder" (14-12-2013). Como era esperable en un periódico como el mencionado, el análisis que se hacía sobre el TDAH y su muy significativa extensión en los últimos años, era muy documentado y largamente trabajado. Los datos del prestigioso *Center for Disease Control* de Atlanta, que se ocupa de monitorizar el impacto de las enfermedades y trastornos de salud en los Estados Unidos, apuntan que el 15% de los estudiantes de secundaria han sido diagnosticados como afectados por el TDAH. El número de niños y adolescentes que reciben medicación al respecto ha pasado de 600.000 en 1990 a los 3'5 millones en el 2013. El artículo del rotativo neoyorquino ofrece numerosos datos acerca del gran protagonismo de las empresas farmacéuticas vinculadas a los productos de uso más frecuente para el tratamiento del TDAH en la popularización del tema y de las ventajas que conlleva la medicación. También aquí el tema preocupa, y todo indica que crece significativamente el número de niños y adolescentes que se relacionan con el TDAH y reciben medicación al respecto. Las autoridades educativas, como ha sido el caso de la Generalitat de Catalunya, han querido intervenir en ese escenario con una Resolución (10 julio de 2013), en la que tratan de "orientar... (en el) proceso de detección, identificación e intervención... (en esos) trastornos de aprendizaje".

A partir de ahí, podríamos plantearnos algunas preguntas. ¿Cuáles pueden ser las razones que explican ese "estallido" del TDAH? ¿Hay otras vías de afrontar el tema al margen de la medicalización? Advierto que mi planteamiento no puede ser el de un especialista en temas de salud o de trastornos psicopedagógicos, sino que mi contribución se dirige más bien al análisis de los factores contextuales que rodean el fenómeno. Tratemos ante todo de situar el momento en que estamos, y como afecta todo ello al sistema educativo en general y a las nuevas presiones sobre educadores, familias y estudiantes.

CAMBIO DE ÉPOCA Y CAMBIOS EN CICLOS VITALES

Existe un cierto consenso en torno al hecho que las fuentes más habituales de socialización y de seguridad para las personas han sido y son: la familia, la comunidad o entorno social en que se vive, la escuela, el trabajo y los vínculos que en el mismo se establecen, y la capacidad de protección social más o menos grande que cada Estado ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. No creo que debamos insistir sobre los factores y las dinámicas de cambio que en los últimos tiempos han ido incidiendo en cada uno de estos espacios o esferas de socialización y de seguridad (Subirats, 2011). Desde los cambios en las estructuras y los roles familiares, hasta la creciente complejidad y heterogeneidad de los entornos sociales o la vertiginosa y continua precarización del mundo laboral, pueden ser buenos ejemplos de ello. Las instituciones públicas han paralizado súbitamente la tendencia incrementalista de sus presupuestos con la que habían ido tratando de dar respuesta a nuevas demandas y necesidades, y cada vez nos damos más cuenta que las políticas públicas con las que habíamos operado resultan cada vez más obsoletas para enfrentarse tanto a los nuevos retos como a los retos de siempre, que se presentan ahora de forma más dura e intensa.

Este conjunto de cambios no son todos ellos negativos o contraproducentes. Es evidente que en muchos casos han sido positivos, en el sentido de favorecer espacios más grandes de autonomía y de oportunidades para las personas, facilitando asimismo notables avances en el reconocimiento de la diversidad que este aumento de autonomía y de capacidad de elección sobre la propia vida

conlleven. Pero lo cierto es que no es lo mismo abordar estos nuevos espacios de libertad y estas nuevas estructuras de oportunidad desde un entorno familiar estable, desde un nivel de recursos económicos y cognitivos suficiente, que si se hace desde lugares y espacios de socialización caracterizados por la escasez de recursos de todo tipo, con lo que ello conlleva de mayores inseguridades y vulnerabilidades.

Entre los efectos considerados más negativos de este conjunto de cambios se encuentra tanto la creciente individualización y los riesgos de una menor solidaridad entre las personas, como los mayores impactos en las capacidades de salir adelante por parte de aquellas personas y colectivos que, como decíamos, cuentan con menos recursos para utilizar y/o viven en entornos particularmente frágiles o inseguros. La combinación de este conjunto de cambios y de factores ha vuelto a poner de relieve la importancia de operar de manera simultánea en todos aquellos aspectos que puedan favorecer trayectorias vitales que aprovechen mejor las nuevas oportunidades y la autonomía conquistada, y que al mismo tiempo tengan en cuenta las desigualdades de origen y de posibilidades de unas personas en relación a otras.

En un escenario de creciente individualización, donde los espacios y esferas de socialización son más frágiles y discontinuos, las políticas tradicionales tienen más dificultades de ser efectivas, ya que su especialización y segmentación (en políticas sectoriales como salud, educación, vivienda, trabajo, servicios sociales,...), anteriormente quedaba compensada por la capacidad de articulación que ofrecía el trabajo, el entorno social o la familia. Y, como hemos dicho, esos espacios tienen más dificultades para seguir ejerciendo esa labor integradora. Por otra parte, es cierto que las trayectorias vitales de las personas se han diversificado notablemente. Las metas vitales tradicionales separaban limpiamente la fase de infancia y juventud vinculadas a la formación, la fase adulta vinculada al trabajo (habitualmente un mismo tipo de trabajo a lo largo de la vida, a menudo una única tarea durante toda la vida), y la fase de vejez, corta y vinculada al deterioro físico y a una muerte próxima. Por otra parte, el sexo de las personas marcaba de manera clara una división del trabajo dentro y fuera del ámbito familiar. Hoy en día, la diversificación y mezcla de situaciones predomina por encima de las viejas certezas. Los trabajos se solapan con el estudio, los roles familiares se van mezclando (a pesar de la clara pervivencia en los hogares de viejas inercias), la fase de vejez difumina sus contornos y se hace mucho más larga, etc. Y en general, las incertezas, las inseguridades sobre el futuro de cada uno aumentan, generando más presión sobre los individuos en sus distintas etapas vitales.

No podemos, por tanto, simplificar la actual complejidad vital partiendo de procesos vitales estandarizados y homogéneos, tal como en buena parte asumían las políticas sociales que hasta ahora hemos ido imaginando e implementando. Las trayectorias vitales de personas con más autonomía individual son más imprevisibles, tanto en el sentido de poder aprovechar mejor las oportunidades que se presenten, como también (y desde la perspectiva de las políticas sociales este es el aspecto más significativo) en relación a la mayor asunción de riesgos que implica. Los obstáculos que van surgiendo a lo largo de la vida, encuentran a las personas menos acompañadas que antes, de tal manera que el surgimiento (cada vez más frecuente) de interrupciones puede fácilmente implicar caer en situaciones de gran vulnerabilidad e incluso en riesgo de exclusión.

En este contexto, las políticas públicas deberían asumir algunas claves de cambio. Por ejemplo, el saber distinguir situaciones crónicas de riesgo, con situaciones esporádicas derivadas de coyunturas y transiciones vitales específicas y concretas. No es lo mismo tratar de ayudar a una familia que desde hace tiempo vive en la pobreza, en condiciones de infravivienda, en un barrio degradado y con dificultades para mantener ingresos constantes, que saber cómo actuar en el caso de una familia donde uno de sus miembros ha sufrido un problema de salud que le ha provocado una disrupción en su proceso vital que dispara la necesidad de cuidado y acompañamiento de los más cercanos, con lo que implica para sus trabajos y proyectos personales. Ello exige combinar la atención a grupos, personas y zonas con situación continuada de pobreza y exclusión, y al mismo tiempo abordar y acompañar las situaciones coyunturales de personas y colectivos (búsqueda primer empleo, transiciones laborales, desajustes familiares, trastornos de salud, prejubilaciones,...), distinguiendo así "vidas de riesgo" de "riesgos vitales".

Todo apunta a que cada vez deberemos ser más capaces de saber dar respuesta de manera diversificada y personalizada a situaciones que muchas veces resisten su estandarización. De este modo, conviene ir adaptando los dispositivos de intervención más en clave de acompañamiento vital, que no multiplicando y diversificando prestaciones o ayudas puntuales o continuadas. Una lógica de este tipo nos lleva a pensar las políticas de apoyo a las familias de tal manera que combinen recursos diversificados (dinero, tiempo, apoyo personal,...). Es evidente que si se trabaja en una lógica de ciclo vital y de apoyo integral a las familias, será necesario avanzar en la organización de las políticas en clave intersectorial, evitando que sea uno de los sectores (sanidad, educación, servicios sociales,...) el que coordine a los demás, sino generando un espacio de intersectorialidad que sea lo más cercano posible a las personas y colectivos afectados. La esfera local parece, en este sentido, la más adecuada, a fin de facilitar atención personalizada y una mejor eficacia general.

La perspectiva de ciclo vital, implica también pensar en una lógica temporal más de acompañamiento que de intervención puntual, y por tanto será necesario establecer mecanismos de intervención que, actuando en una fase vital determinada, puedan tener un carácter acumulativo en fases posteriores, favoreciendo la combinación de recursos y de apoyo, en una lógica que favorezca la autonomía y la seguridad.

En resumen, lo que hay que considerar es que, junto a los elementos que tradicionalmente han preocupado y siguen preocupando a las personas –como son los temas de salud, los peligros por no poder valerse de forma autónoma, los peligros de quedarse sin trabajo o los riesgos asociados a la vejez – los nuevos tiempos que corren, incorporan nuevas vulnerabilidades y riesgos. Estas vulnerabilidades y riesgos vienen asociados a las dificultades de combinar procesos de cuidado, atención y formación en las familias con los ritmos e incertidumbres del mundo del trabajo ya comentadas. Todo ello apunta a modificar la perspectiva de las políticas sociales, incorporando una perspectiva no sólo individual, sino también familiar y comunitaria, y al mismo tiempo buscando lógicas más de acompañamiento vital que no de intervención puntual, reorganizando los mecanismos de provisión de servicios para hacerlos más intersectoriales y más cercanos a las personas. En definitiva, pensando más en cómo abordar los diferentes aspectos y momentos de la vida de las personas, que en las lógicas sectorializadas y especializadas que han venido caracterizando a las políticas sociales.

IMPACTOS DEL CAMBIO DE ÉPOCA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

¿Qué consecuencias podemos sacar de este diagnóstico de transformación, de cambio de época, al referirnos a la educación y a sus maneras de funcionar? Seguramente no basta con replantear las respuestas que hemos ido construyendo, sino que deberemos repensar las preguntas. En un reciente Informe de la OCDE, "Trends Shaping Education" (OCDE, 2013), se constata la necesidad de asumir (como irreversible) la gran transformación que se está operando en todos los aspectos vitales y la creciente importancia de la educación para hacer frente los efectos de esos cambios radicales. El problema es que los sistemas educativos que hemos ido utilizando hasta ahora están también afectados por estos cambios y no podemos seguir imaginando que, modificando sólo los contenidos o sólo los métodos, ya tendremos suficiente para adaptarnos a los nuevos escenarios.

En efecto, la educación que conocemos en nuestro país, tiene bases claras en la Ilustración, y logró irse moldeando y adaptando a los cambios que el sistema productivo industrial generó en los siglos XIX y XX. Lo que se denomina como educación de masas, tiene precisamente mucho que ver con la componente fordista y democratizadora de esta evolución social y económica que se consolida sobre todo en la segunda mitad del siglo XX y que hemos conocido como "Estado del Bienestar". Las políticas públicas propias del Estado del Bienestar, y entre ellas y de manera destacada la política educativa, tendieron a configurarse de manera universalista. Se partió del supuesto de que era necesario responder a necesidades y demandas de carácter homogéneo y, por tanto, se desplegaron de manera poco diversificada o personalizada con una organización administrativa (burocrática) muy grande y con un gran número de empleados públicos encargados, ya no sólo de regular, inspeccionar y sancionar, sino también de educar, curar o cuidar.

Hemos ido especializando los contenidos educativos, ganando en profundidad, pero perdiendo grosor explicativo y desconectando temas que requieren nuevas recomposiciones ante nuevas problemáticas o ante viejos problemas con nuevas reconfiguraciones. Entiendo que si aceptamos esta situación como no conveniente, habría que buscar formas de educar que incorporen complejidad en la transmisión de información y en la construcción de conocimiento. Tenemos por tanto un problema situado más bien en fases de educación secundaria, superior y de adultos, más que en educación infantil y primaria y que en los espacios de ocio educativo. Si cada vez tenemos más incertidumbres sobre hacia qué mundo nos dirigimos, qué trabajos y formas de subsistencia serán las disponibles, entonces es mejor incorporar en los contenidos y métodos de aprendizaje los mecanismos que hagan que la gente pueda redirigir trayectorias, recalibrar conocimientos, recombinar informaciones.

Parece claro que los sistemas de enseñanza que se basaban en asegurar la transmisión de paquetes más o menos constantes de información, mediante esquemas educativos estandarizados y procedimentalizados, tienen los días contados. Esta función de intermediación entre gente que no disponía de esta información y la gente que sabía dónde estaba y cómo transmitirla queda muy afectada por la capacidad que demuestra Internet de facilitar a todos y en todo momento esa información. Como bien decía Mariano Fernández Enguita (2012) en una reciente intervención: "La información está ahí. La información es mucho más accesible. Nuestro problema no es la falta de información sino, en todo caso, la sobreabundancia de información...(antes) la escuela era la ventana al mundo...ahora las ventanas están en otra parte". Lo que necesitamos es saber

ayudar y guiar la construcción de conocimiento, no en sistematizar el acceso a la información.

No resulta sencillo cambiar de perspectiva. Hay muchísima información disponible, mucho "ruido" en el entorno, y es necesario encontrar espacios y momentos para elegir, para distinguir. Seguramente convendría explorar más conjuntamente qué información necesitamos para alcanzar el conocimiento que buscamos. Y eso significa trabajar más desde una lógica deductiva. Experimentar, aceptar que de los errores se aprende, aprovechar la gran cantidad de información disponible, aprovechar los grandes recursos (educativos) que ofrece el entorno de las instituciones escolares y educativas. Y me refiero al entorno físico y también el entorno global digital. En esto las escuelas de la etapa infantil o los espacios socioeducativos tienen mucha experiencia acumulada que convendría aprovechar y actualizar.

Las dinámicas ya puestas en marcha en muchos lugares y momentos, que se basan en compartir conocimiento, en construir de nuevo aportando y mezclando informaciones y saberes, deberían poder irse consolidando y sistematizando (como de hecho ya está haciendo) para construir mapas y bancos de experiencias que sirvan de guía para ir cambiando las cosas. No hay que pensar en heroicidades o en emprendedores en solitario que rompen barreras, sino en generar lo que podríamos denominar como "ecología de la innovación educativa". Es decir, aquel contexto que favorece la innovación colectiva, la contaminación positiva y la fertilización del que se va haciendo y probando.

Dice Bauman que necesitamos pasar de la construcción de "misiles balísticos", es decir, de personas programadas con exactitud para que alcancen determinados hitos u objetivos, a procesos que favorezcan la construcción de "misiles inteligentes", aquellos capaces de alterar su trayectoria cuando cambian las condiciones, y por lo tanto siempre dispuestos a reprogramarse. Los balísticos servían bien para situaciones de guerras de posiciones, en las que se sabía dónde estaba el enemigo. Cuando los conflictos son más bien intermitentes, no previsibles y en formato guerrilla, ese tipo de misiles no sirven, y hacen falta nuevos instrumentos. Más flexibles y reprogramables. Dejando a un lado la (molesta) impronta militar del símil, lo cierto es que en Bauman quiere hacernos pensar en una educación capaz, no sólo de preparar un marco cognitivo donde ir situando las diferentes informaciones que recibimos en cada momento vital, sino de una educación que nos prepare a reprogramar los marcos cognitivos sin ni siquiera disponer de las piezas de repuesto necesarias. Lo que entiendo que se nos dice, es que necesitamos construir un proceso educativo que ayude a saber orientarse en terrenos inciertos, donde los mapas sirven de poco y donde es más útil disponer de brújula y de cierta acumulación de experiencias y errores anteriores además de disponer de un grupo con quien caminar, compartir y avanzar. Si el contenido o la información sobre lo que construir conocimiento ya es más accesible que nunca, necesitamos favorecer la adquisición de método y de un buen uso del (los) lenguaje (s) para ayudar a construir ciudadanos autónomos y que acepten la necesidad de las interdependencias que conlleva el vivir en comunidad.

¿Estamos avanzando por este tipo de caminos?. Me parece que más bien no. No cuesta mucho modificar los pesados y rígidos sistemas educativos que tenemos. No hemos sido capaces de descentralizar el sistema, y sin duda es sólo desde la proximidad del territorio y desde la experimentación de los centros que podemos (re) aprender. Ni la nueva ley de educación del gobierno del Estado (que está

pensada desde arriba y por los " sabios " que dicen ya saber el camino), ni la propia trayectoria de la política educativa de la Generalitat, apuntan hacia lo que nos exige el cambio de época en el que estamos inmersos. Necesitamos nuevos caminos de aprendizaje.

TRASTORNOS, PATOLOGÍAS Y MALESTARES DIVERSOS

¿Tiene algo que ver todo lo hasta aquí expuesto con la constatación de un aumento significativo de los trastornos de aprendizaje y de su caracterización como TDAH?. Entiendo que sí. En la introducción al texto que recoge las ponencias de la sesión dedicada al tema por parte del CIIMU y de la sección de infancia del Colegio de Abogados de Cataluña (CIIMU, 2013), se afirma:

"Cada época se confronta con la tensión entre aquello que emerge como novedad y aquello que permanece invariable. Niños agitados y desatentos en relación a los aprendizajes los ha habido siempre. La novedad está en la mentalidad contemporánea, vinculada a las prisas, a una noción del tiempo que no contempla la espera ni el tiempo necesario para comprender. La hiperactividad, de la que el TDAH es la marca patológica, es pues el signo de nuestra época... el paradigma del cual es Internet como supresión del espacio y del tiempo, coordenadas clásicas de la modernidad" (J.R.Ubieto)

Después de lo que hemos venido comentando, parece claro que la caracterización de una serie de síntomas de trastornos de conducta y de hábitos poco convencionales en la infancia y en la adolescencia (que son edades precisamente en que la personalidad de cada quién está en un proceso de formación y de asentamiento), como "disfunción cerebral mínima" (Clements), abrió una espita de la que muchos creen que se ha abusado (Vila, 2013). La caracterización de un conjunto de síntomas y de disfunciones con el calificativo de TDAH, ha podido generar una cierta propensión a "nombrar" con ese acrónimo situaciones no del todo comparables. Con la facilidad de uso de estas siglas puede caerse en la tentación de describir un sistema educativo que no funciona como debiera, una estructura familiar que ya no es la que imaginábamos que nos acompañaría en la labor educativa, unas pautas de ocio y de diversión que no se adaptan bien a lo que habíamos pensado como complemento educativo, y un caudal de información que entra por dónde menos imaginábamos y que altera los canales previstos, o una mezcla de todo ello. Los crecientes desajustes entre lo previsto y lo que acontece, pone más en tensión a aquellos niños y adolescentes que cuentan con menos amortiguadores familiares y sociales, y agrava o refuerza elementos de personalidad o de conducta que en otras circunstancias tendrían un mejor acomodo.

Los tres síntomas nucleares del TDAH –falta de atención, hiperactividad e impulsividad– no resultan para nada nuevos, pero sí que es una novedad la falta de una comunidad más o menos estable, más o menos coordinada (familiares, educadores, entorno, pares,...) capaces de encuadrarlos y encauzarlos. En muchos casos, esa ausencia no es responsabilidad de un actor en concreto, sino de los efectos del cambio de época ya largamente explicados. En relación a los síntomas, sin duda existen factores neurobiológicos, pero también existen otros factores de carácter psicológico y social. Y por tanto, no parece razonable afrontar de manera simple una realidad que es compleja desde sus raíces. Decía M. Anderson, un pediatra del Cherokee County de Atlanta, "hemos decidido, como sociedad, que es demasiado caro modificar el entorno de estos niños, así que mejor modificamos a los niños" (citado en J.R.Ubieto, 2013). En efecto, no es comparable la labor que

hemos de emprender para dar respuesta a problemas que son complejos, al ser plurales y al derivarse de distintos actores y distintas fuentes de perturbación, que lo que implica proceder a su diagnóstico médico y ofrecer una respuesta farmacológica, con dosis y pautas a seguir de manera clara y sencilla.

El aula, como espacio educativo tradicional, se nos presenta hoy como un lugar áspero, poco propicio a la experimentación y al quehacer inductivo, al que más arriba hemos aludido. Su formato (que ha sido puesto en cuestión de diversas maneras en películas como "Hoy empieza todo" de Tavernier, "La clase" de Cantet, "La ola" de Gansel, "Ser y tener" de Philibert)* genera rigideces que hacen difícil que podamos aprovechar el potencial del cambio tecnológico y genera pautas de aprendizaje apropiadas seguramente para otras épocas más estables y menos convulsas, pero que ahora pueden ir siendo cada vez más obsoletas, y generadoras asimismo de trastornos de aprendizaje significativos (Narodowsky, 2006).

Del conjunto de reflexiones y advertencias que hoy pueden leerse sobre la difusión y extensión del TDAH, sobre todo en Estados Unidos, pero también en Europa, lo que más impacta es el potencial de medicalización de la infancia que ello puede generar y sus secuelas posteriores. Y, como es evidente, el papel de la industria farmacéutica en este debate es motivo de preocupación, como recuerda el artículo del *New York Times* que abre este artículo y como recuerdan las aportaciones de Laporte o Vila que aquí recogemos (Laporte, 2013; Vila, 2013). No podemos caer en la tentación de diagnosticar y medicalizar la diferencia, ni tampoco podemos ser tan ingenuos para no reconocer que hay conductas y disrupciones que merecen ser tratadas de forma específica. Lo hemos dicho más arriba, pero aquí es pertinente recordarlo de nuevo: solo desde lógicas de trabajo en red, desde la capacidad de incorporar horizontalidad y complementariedad en las aportaciones de diversos especialistas, de familiares, de educadores, y de los propios interesados, podrá avanzarse en caminos que permitan evitar la simplificación y la medicalización. Pero, siendo conscientes también de la posible utilidad del recurso farmacológico, más allá de la carga negativa que tiene su potencial de encapsulamiento de múltiples malestares y desasosiegos.

La hiperactividad, como bien dice J.R.Ubieto (2013), es una forma de ser en la contemporaneidad que presenta múltiples expresiones. Bauman, Sennett o Beck lo han expresado con claridad en sus textos, que nos ayudan a entender lo que acontece. Esa "corrosión del carácter" (Sennett, 2002) que genera la falta de perspectivas laborales estables, la sensación de "riesgo" (Beck, 1986) que contamina todo lo que nos rodea, o esa falta de estabilidad o de dimensión "líquida" (Bauman, 2006) que caracteriza nuestras vidas, no pueden ser consideradas como algo a evitar, a postergar o a bloquear en el espacio educativo. Hemos de convivir con ello en las familias, en el entorno, en la escuela o en la esfera laboral y social. Y por tanto deberemos tratar de construir personas y comunidades capaces de encontrar maneras, espacios y procesos que permitan vivir y convivir en las nuevas circunstancias. El cambio de época exige que cambiemos todos, sin fáciles salidas de catalogación y simplificación.

Referencias Bibliográficas:

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)

Nº 40 (2a.época) 05.04.2014

URL: www.ambitsaaf.cat

ISSN: 2339-7454

Copyright ©

http://www.jordipujol.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 con el autor: Joan Subirats. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: joan.subirats@uab.cat