



PANEL EJE TEMÁTICO 3

PROBLEMÁTICAS ESCOLARES: PSICOANÁLISIS EN LAS FRONTERAS.

Analía Wald

Los psicoanalistas sabemos que el modo en que nombramos las cosas no es ingenuo. Si hablamos de problemáticas escolares es porque no queremos referirnos exclusivamente a los procesos psíquicos subyacentes a las dificultades de aprendizaje, ni al impacto de las cuestiones familiares, ni a las luces y sombras del discurso pedagógico. ¿De qué modo, con qué herramientas, los psicoanalistas podemos abordar aquello que ocurre *en* la escuela? En cada momento, en cada estado, la institución educativa implica un modo de organizar y distribuir los vínculos con otros y esa organización tiene efectos políticos y subjetivos. Si tenemos que preguntarnos de qué manera incluir en la escuela a *todos* los niños y niñas es porque la exclusión es un elemento constitutivo en el modo neoliberal de distribución de beneficios. A contramano, la escuela es ese lugar cuya función esencial es, aun antes de (o a través de) impartir conocimientos, hacer de *todo* otro un par, un semejante, un compañero¹

Mi propuesta es pensar las problemáticas escolares en el marco de una organización escolar en la que todos formemos parte, que filie a todos los sujetos, que haga de todos los niños y niñas ciudadanos, socios y pares. En este marco, la institución educativa sería la encargada de gestionar la polifonía de voces para que todos los niños y niñas puedan ser parte de la sociedad y acceder a los contenidos de los enunciados que la definen.

¹ “¿Qué es la emancipación? Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse” escribió Rancière en “[El maestro ignorante](#)”, publicado en Francia en 1987



Así las cosas, no hay escuela sin conflicto, y ese conflicto, en cada oportunidad, puede ser pensado o desechado. Si hablamos en términos del déficit, del desajuste entre lo esperado y lo real, en términos de obstáculo o interferencia, estamos eludiendo el conflicto y no estamos formulando un problema. Un problema, en cambio, implica una hipótesis de trabajo, estimula a la invención, anticipa una experiencia. (Duschatsky, 2010)

Entonces, la perspectiva clínica nos aleja de los cuerpos normativos y nos dice que no se trata de obturar, reducir, eliminar lo que surge como interferencia sino dar trámite a los conflictos que surgen en la escuela. Del modo de dar trámite a los conflictos, la escuela puede o no constituirse como espacio de hospitalidad. Según Derrida (1997), aquel que hospeda debe enfrentarse a su propio desamparo, a su propia incompletud, la hospitalidad nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades. Sin embargo, en el mismo texto, Derrida también plantea que la hospitalidad incondicional es un imposible lógico (“no existe la hospitalidad”). A partir de este reconocimiento, o por la dimensión de ideal imposible de la hospitalidad incondicional, podemos sostener que la antítesis de la escuela como práctica de institucionalización estructurante (Frigerio, 2008) es la tendencia a la objetivación de los niños y niñas.

En la escuela se despliegan malestares y disrupciones que alteran el cotidiano institucional: síntomas, dificultades en el aprendizaje, violencias, impulsividades o desganos de distinto signo, entre otras muchas situaciones problemáticas. La medicalización y la patologización resultan a veces resortes privilegiados a la hora de abordar estos malestares, reducidos entonces a entidades psicopatológicas (explicadas generalmente de manera orgánica o aún genética, y que suponen respuestas psicofarmacológicas). El problema deja, entonces, de ser un problema, ya no es una brújula que orienta a una hipótesis de trabajo



y pasa a ser un diagnóstico. Cualquier alteración del orden dado, diferencia con lo esperado o rasgo singular puede ser referido a una causa médica o psicológica en términos de patología con un pronóstico que, por supuesto, ya no depende de la escuela. La (psico) patologización implica una lógica simplificadora y disciplinante en la gestión de los conflictos en la medida en que reduce a una cuestión individual el conjunto de dimensiones presentes en las problemáticas escolares.

Cuando hablamos de síntomas es importante diferenciar las dificultades que se generan en el ámbito educativo de las que allí se manifiestan. Daniel Korinfeld (2016) denomina "síntoma escolar" a aquellas situaciones que podemos elucidar como producidas e impulsadas por elementos de la experiencia institucional. Y "síntoma en la escuela" como lo que trae un niño, niña, adolescente o joven que se despliega, se manifiesta en la institución. Si bien la diferenciación no es taxativa, cabe suponer que hay modalidades de aprendizaje o de funcionamiento psíquico que no se generan en relación a la dinámica escolar, a las condiciones institucionales o prácticas pedagógicas. En cambio hay síntomas que se generan en relación al discurso pedagógico, a los docentes, al grupo o a determinada dinámica institucional.

Si bien se trata de problemáticas distintas, en todos los casos es necesario un análisis de la situación para evaluar y definir las modalidades de intervención, tratando de evitar las simplificaciones y de comprometer múltiples actores en estrategias interdisciplinarias. Aun en casos donde resulta evidente la sintomatología de un niño o niña, es importante evitar sobrepatologizar y sobrediagnosticar las conflictivas que se despliegan en el espacio escolar. La modificación o reconfiguración de los espacios institucionales es un resorte esencial a la hora de aliviar el sufrimiento psíquico de un niño y potenciar las resoluciones sintomáticas.

Sintomas en la escuela: los problemas de aprendizaje



Desde una perspectiva psicoanalítica, los problemas en el aprendizaje pueden ser referidos a modalidades singulares de los procesos de simbolización. El sujeto construye representaciones del mundo y sus objetos mediante procesos de metabolización psíquica que traducen cada uno de sus encuentros con lo desconocido en una producción representativa (Aulagnier, 1976) Se trata de un movimiento que se sostiene en expectativas deseantes del sujeto que movilizan el investimento de objetos sustitutos en búsqueda de alternativas de placer. De esta manera, los modos propios y selectivos en que un sujeto interactúa con los objetos adquieren significación histórica en el marco de los procesos de subjetivación. (Wald, 2010)

Si bien la institución social a través de la escuela ofrece significaciones, su apropiación no constituye un proceso meramente cognitivo sino una construcción libidinal e identificatoria mediante la cual el sujeto se constituye a sí mismo en las relaciones con los objetos sociales. De este modo, el aprendizaje no es abordado en términos de la acumulación lineal de conocimientos y la complejización sucesiva de estrategias cognitivas, sino como un proceso singularizante de construcción de sentido en las experiencias con objetos selectivamente investidos (Schlemenson, 2010).

Los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje repiten formas de resolución de la tensión con predominio de la descarga y la evacuación directa o mediante la disociación afectiva y el vacío representacional (Schlemenson, 2010). Sus modalidades de simbolización resultan restrictivas en cuanto al despliegue de la imaginación, la interrogación crítica en el intercambio con otros y con los objetos sociales y de conocimiento, empobreciendo así sus procesos de elaboración de sentidos subjetivos singulares sobre la experiencia (Schlemenson, 2009).

Hemos definido a los procesos imaginativos se como actividades representativas involucradas en la creación de sentidos novedosos que transforman y enriquecen la herencia cultural a la vez que complejizan el psiquismo de los sujetos. Son responsables



de las características de las producciones simbólicas de los niños en términos de rigidez repetitiva o de plasticidad, heterogeneidad, y singularidad creativa. (Wald, 2010).

Los obstáculos en el despliegue de los procesos imaginativos se relacionan con modos unívocos y precarios de acceso al placer que dificultan el encuentro con nuevos objetos y situaciones en el aprendizaje. (Wald, 2018).

Intentando alojar la complejidad.

El Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires brinda diagnóstico individual y tratamiento clínico grupal en forma gratuita a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje derivados por los Equipos de Orientación Escolar y por la sección de Neuropediatría del Hospital de Clínicas (hospital universitario).



Tanto en la evaluación inicial como durante el tratamiento, focalizamos en diferentes formaciones simbólicas de cada niño: narrativa, gráfica, lectura y escritura.

La pregunta central a lo largo de sucesivas investigaciones ha sido qué procesos psíquicos están relacionados con restricciones específicas en las diferentes producciones simbólicas (gráfica, narrativa, cognitiva, etc.) y cómo esas producciones pueden dinamizarse a lo largo del tratamiento. Cada producción requiere distintos modos de organización de la actividad psíquica. Estos modos de organización combinan dinámicas procesuales para el acceso al placer o la evitación del displacer, modos específicos de elaboración de sentido, y una modalidad singular de trabajo en las relaciones con los objetos externos e internos, que aluden a distintos niveles de heterogeneidad y complejidad psíquica con los cuales caracterizamos las producciones de los niños. (Wald, 2018).

Desde hace algunos años, además, en el marco del hospital universitario, comenzamos a atender niños con problemáticas neurológicas. Nuevas formas de colaboración que sobrepasen las barreras entre las disciplinas se hacen necesarias. Por un lado, los nuevos modelos de cognición nos dicen que los procesos cognitivos pueden ser distribuidos entre los miembros de un grupo social o comunidad y que el funcionamiento del sistema cognitivo incluye la coordinación entre los componentes internos y externos (de carácter material o ambiental) de su estructura.² Esto significa que no todo el conocimiento existe «en la cabeza», en mecanismos específicos, en

² Por esta razón, la denominación de *modelo de cognición distribuida* será dada por las noticias comunes en la cibercultura, pero no exclusivas de ella, ejemplificadas por la participación y colaboración en la formación de conocimiento. El investigador Andy Clark afirma que para comprender la singularidad del pensamiento y de la razón humana es importante entender que la cognición incluye no solo el cerebro, el cuerpo y el mundo natural, sino también lo que se denominan *tecnologías cognitivas*, compuestas por “dispositivos y recursos, como bolígrafos, papeles, ordenadores e instituciones, con base a los cuales nuestro cerebro aprende, se desarrolla y opera (2001, p. 141).



representaciones. El conocimiento se produce en el “entre”, en la interfaz entre el cuerpo y el mundo, y es multimodal.

Por otro lado, la centralidad del concepto «plasticidad» en la construcción por parte del sujeto de su identidad –más allá de las características e implicaciones neuronales y desde una perspectiva compleja y crítica– tiene implicaciones tanto pedagógicas como éticas, estéticas y políticas (Malabou, 2004) que se deben considerar.³

La problemática del sujeto resurge como una exigencia de nuestro tiempo. El sujeto de la plasticidad es un sujeto de la temporalidad, de la no-linealidad, del devenir.

Incorporar complejidad implica pensar las problemáticas escolares no sólo a la luz de nuestros conceptos. La escuela es el lugar donde los cuerpos se tocan, se afectan y así se actualizan, recrean y crean nuevas formas de simbolización. Es posible pensar en abordajes en el marco de la complejidad y de la plasticidad, dirigiendo nuestras intervenciones no hacia la causalidad, sino hacia la posibilidad. La posibilidad se entiende no como potencialidad –lo que todavía correspondería a una lógica lineal y causal–, sino como lo que aún no es imaginable (*not-yet-imaginable*). (Davis y Sumara ,2007).

En esta perspectiva, la hospitalidad supone la apuesta a cuestionar lo obvio y ampliar lo posible más allá de lo ya previsto, lo ya pensado, lo ya leído y lo ya dicho. Implica entender que los sentidos se mueven en un paisaje de fronteras

³ Cuando la noción de “plasticidad” permea tanto los discursos educativos y pedagógicos como los económicos, políticos y científicos centrados en la idea de acción y eficacia, se trata de discursos que constriñen al sujeto en una lógica de manutención, de imitación, de obediencia. Discursos normativos y normalizadores que atentan contra la curiosidad, la creatividad y voluntad de un sujeto, cuya existencia consiste nada más que en formar parte de una serie de sistemas de manutención de un dispositivo político, económico y social que constantemente remite a la flexibilidad y la utilidad, y no a una plasticidad liberadora.



móviles y ese movimiento implica negociaciones permanentes entre los sujetos y de cada sujeto con aquello que busca ser alojado.

Problemáticas escolares; un problema de fronteras.

En el hospital psiquiátrico Infanto Juvenil “Tobar Garcia”, el equipo de Psicopedagogía Clínica trabaja en interdisciplina las problemáticas escolares de niños y jóvenes con trastornos graves. Me voy a centrar en las intervenciones realizadas por la psicopedagoga en el caso de un joven atendido también en psicología y psiquiatría del hospital.⁴

“Rafael llega al Servicio de Psicopedagogía -con 17 años 11 meses- derivado por el equipo tratante de Internación. Lo hace acompañado por su abuela cuando ya se encontraba cercano a obtener el alta de la segunda internación en el hospital. Al momento de la consulta, Rafael vivía con su abuela paterna de 77 años y un tío de 32. No concurría a la escuela desde 2014.

La primera internación de Rafael en el hospital fue a los 16 años. Relata que acudió a la guardia por “depresión” y se indicó su internación, la que se prolongó por dos meses aproximadamente. Luego de esta se mudó a la costa con su madre quien decidió suspender la medicación y no continuar los tratamientos allí. A 10 días de volver de la costa, Rafael se sintió mal. Dice “allá había robado y tomado alcohol, y me sentía mal por eso”. El joven le pide a su mamá que lo traiga al hospital. Hacen ingreso por guardia y se descarta criterio de internación derivando al paciente a consultorios externos donde se indicó retomar su plan farmacológico. Después de la consulta, Rafael refiere que fue con su mamá a la casa de su abuela materna y dice “me porté mal, revoleaba cosas, no sé.

⁴ Agradezco este material a la Lic. Mariana Epiro. Los fragmentos en cursiva fueron tomados del recorte presentado en el espacio de supervisión clínica y en el ateneo clínico interdisciplinario del 21 de junio de 2018 en el Hospital Tobar García.



Había fumado marihuana”. Allí se produce la segunda internación. A los tres días de este suceso, su abuela paterna toma conocimiento y es quien se hace cargo de Rafael quien luego de un tiempo inicia sus permisos de salida, con buena evolución, a la casa de su abuela

En cuanto a lo escolar, durante el ciclo primario, Rafael vivió con sus abuelos. Ya en el nivel secundario, se anota en una escuela técnica, vuelve a vivir con sus padres y repite dos veces primer año. La abuela refiere que “ahí vino el descontrol”. Luego de esta segunda repitencia realizan un cambio de escuela. Sobre esta última experiencia, Rafael dice “no me fue bien, no duré ni dos meses. Yo estaba estudiando, uno me miró mal y nos sancionaron. Después volví, pero por problemas en casa dejé de ir”.

Además de la evaluación y el trabajo terapéutico en el consultorio, a punto de cumplir sus 18 años, edad límite de atención en el hospital, estaba el deseo de retomar la escuela. Se debía definir cuál sería la mejor opción de reinserción escolar para Rafael; pero más difícil aún, encontrar una oferta educativa que cumpliera esas características. Su despliegue en el Taller de Cocina orientó también esta búsqueda escolar.

Luego de descartar algunas opciones, ya sea por su edad o por la zona, parecía asomarse algo posible: un Centro de Formación Profesional en la zona de su domicilio. Se coordina con el colegio día y horario de encuentro y allá van Rafael, su abuela [y la psicopedagoga] en el horario acordado. Como en el Taller de cocina no había vacante le ofrecen participar de un taller de electricidad hasta fin de año. Rafael se muestra entusiasmado por “intentar”. Era una posibilidad de comenzar a establecer lazo con el afuera; ese afuera del que Rafael había quedado restado en los últimos años. A la semana siguiente, comenzó su asistencia al taller de electricidad. Cuenta “tuve que hacer contacto con dos lamparitas y ¡las prendí!” Al mes siguiente agrega: “ahora empecé con



motores. Estoy haciendo luz, me está gustando. Estuve haciendo de a poco solo”.

Estas ganas de “intentar” nos conducen a la pregunta por el sentido de la reinserción escolar en un joven como Rafael, que había salido de la escuela hacía tres años. La escuela no es solo un lugar donde se imparten conocimientos, sino un espacio de investidura, lugar de reconocimiento y de intercambio con otros semejantes, espacio potencial para la construcción de un proyecto a futuro. La reinserción escolar es para Rafael, un modo de volverse parte activa de esta sociedad, de volverse ciudadano. Rafael está “en espera” de identificaciones, dispuesto al encuentro de algo “por venir”.

Sin embargo, cuando ya todo parecía encaminado, aparecieron las dificultades. *Llegar desde el Hospital Tobar García a una escuela muchas veces se transforma en un peregrinar intenso. Y una vez allí, el trabajo continúa: la escuela se ve atravesada por múltiples discursos. Discursos que corren al niño o joven de la escena dejándolo por fuera de poder poner a jugar la posibilidad de un proyecto social.”*

Si la escuela es una oportunidad, no es solo en tanto posibilidad de resignificar situaciones dolorosas, sino en su potencial estructurante o desestructurante del psiquismo de niños y jóvenes. Dice Graciela Frigerio: “Los discursos, por supuesto, tuvieron y tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos por la manera de ser nombrados y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los *adjetivos calificativos descalificantes* (pobres, amorales, anormales, huérfanos, en peligro, peligrosos, excluidos, marginales, u otros equivalentes)” Y se pregunta “¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?”

En el caso de Rafael, la posibilidad de su inclusión en el taller de cocina traía la inquietud de los docentes de qué pasaría con la manipulación de materiales



cortantes. Él había estado internado en el Tobar. Ser “del Tobar” es un obstáculo para una inscripción institucional afiliada de lo común. Cómo poner a trabajar con la escuela esto que insiste como un imaginario ligado a infancias y adolescencias “anormales” sigue siendo un constante desafío.

¿Cuál es el recorte clínico específico de las problemáticas escolares?. La perspectiva clínica es compleja y en ese sentido, nos permite pensar en causalidades múltiples que se entrecruzan, así como se entrecruzan los discursos que nombran a niños y jóvenes y a sus patologías. Es por eso que no es el problema de aprendizaje (entendido como algo intrínseco al niño) nuestro objeto sino la **problemática escolar**, que constituye un espacio dinámico, un “paisaje frontera”, espacio de hibridación ⁵ donde se entrecruzan una red múltiple de sentidos, discursos y prácticas que se codeterminan en forma recursiva. Nuestras intervenciones apuntan a generar circuitos de retroalimentación virtuosa donde el potencial simbólico de nuestros pacientes no depende solo de nuestra terapéutica en el consultorio sino del reconocimiento subjetivo en el sistema escolar.

La noción de frontera y sus derivaciones resultan un instrumento útil a la hora de pensar las problemáticas escolares. Es una noción que aparece en el centro de los debates actuales, a partir de las crisis migratoria y de la puesta en cuestión permanente de la libertad de circulación. La frontera, ella misma como objeto de análisis se despliega en su inextricable complejidad ⁶. La frontera no como una línea sino como espacio, territorio o paisaje.

⁵ Néstor García Canclini entiende por hibridación procesos que existían en forma separada y que se combinan para generar nuevas estructuras, objetos o prácticas (García Canclini, p. 14).

⁶ Como ejemplo, el coloquio « Borderscape as an Interdisciplinary Concept » en la 'Université du Luxembourg les 8 et 9 avril 2016.



La transición del concepto de frontera (border o frontière) al de puesta en frontera (bordering o mise en frontière)⁷ permite pensar la frontera de modo dinámico. Andre Green conceptualizó la doble frontera intrapsíquica e intersubjetiva. Julia Kristeva sostiene que las fronteras son lugares donde se crea sentido. Podemos reubicar esas nociones en un paisaje que nos permita pensar nuevas posibilidades de acción problematizando el imaginario hegemónico. Los psicoanalistas podemos contribuir a construir y a modificar las representaciones de ese paisaje frontera. El pensamiento clínico (Green, 2000) abre y articula dimensiones heterogéneas y amplía el campo de lo posible. Si adoptamos la hospitalidad como actitud de movimiento permanente en la puesta en fronteras, jerarquiza su potencial generador, dejamos de lado los decires apropiadores e identificantes (Nancy, 1996), y podemos asumir que nada es del todo fijo, que nosotros mismos somos trabajados por las problemáticas en espacios en constante transformación.

Bibliografía

Aulagnier, P. (1991). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Davis, B y Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching and research*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates

Derrida, J y Dufourmantelle, A. (1997) *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Lévy

Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Elina. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión*

⁷ Marcos, Isabel y Farate, Carlos. *A morfogénese do muro de Berlim e a psicogénese da "encenação" defeituosa de fronteiras simbólicas inacabadas de Hans*, Recuperado de https://www.sppsicanalise.pt/wp-content/uploads/2018/02/LIVRO-DE-ACTAS-XII-Encontro-Lacan-na-IPA_min.pdf



Antiarcóntica. Buenos Aires: Del estante editorial.

García Canclini, N. (Ed. 2008). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós Estado y Sociedad.

Green, A. (1993) *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Kristeva Kristeva, J. (2001). *La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires: Eudeba.

Kristeva, J. (1998) *Sentido y sinsentido de la revuelta*. Buenos Aires: Eudeba.

Korinfeld, D. Despatologizar: compromiso y corresponsabilidad. En "Posibilidad de Alteridad (Con) Ciencia Pedagógica". V CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN, Patologización y Medicalización de las infancias y las adolescencias realizado el 15 y 16 de septiembre de 2016 – Concepción del Uruguay - Editada Diciembre de 2017. <http://cge.entferios.gov.ar/recursosaprender/pdf/v-congreso-educ.pdf>

Malabou, C. (2010). *La Plasticidad en Espera*. Santiago de Chile: Palinodia

Marcos, Isabel y Farate, Carlos. *A morfogénese do muro de Berlim e a psicogénese da "encenação" defeituosa de fronteiras simbólicas inacabadas de Hans*, Recuperado de https://www.sppsicanalise.pt/wp-content/uploads/2018/02/LIVRO-DE-ACTAS-XII-Encontro-Lacan-na-IPA_min.pdf

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed Gedisa.

Nancy, J.L. (1996). *Être singulier pluriel*, París, Francia: Galilée.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarietà. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher

Ranciere, J.(2015). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Edhasa.

Regis, F, Timponi, Maia, A. Cognición integrada, encadenada y distribuida: breve discusión de los modelos cognitivos en la cibercultura. En *Comunicação, mídia e consumo* sã o paulo ano 9 v o l . 9 n.2 6 p. 115-136 nov. 2012.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Praxis e investigación*. Bs. As: Paidós.

Schlemenson, S. (2010). Procesos de Simbolización y Transformaciones psíquicas durante el Tratamiento Psicopedagógico . Presentación de un modelo teórico-clínico en *Anuario de Investig. vol.17* Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2010, 191-98.





Wald, A. (2009). Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* (pp. 5-10). Vol. 55, N°1. Buenos Aires.

Wald, A. (2010). Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje. *Psicología em Revista* (pp. 437-447). v. 16, n. 3. Belo Horizonte. Brasil.

Wald, A. (2018). Los procesos imaginativos en los dibujos de los niños. En **Lerner, R. (comp.)** *Atualidades na investigação em Psicologia e Psicanálise*. (pp.93-109). Sao Paulo: Ed Blucher