

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornada de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Nombres y apellidos: Orlando, Gabriela y Dafunchio Sofía.

Afiliación institucional: CEPEC-EHU-UNSAM.

Correos electrónicos: orlandogabriela@gmail.com, sfidafu@hotmail.com

Eje problemático propuesto: 8. Conocimientos y saberes. saberesconocimiento@gmail.com

Título de la ponencia: **Episodios y experiencias de docentes y estudiantes en una escuela
del Conurbano Bonaerense. Notas para seguir pensando.**

Resumen:

En este texto presentamos algunas reflexiones producidas en el marco de los proyectos de investigación que el CEPEC-UNSAM lleva adelante y que tienen entre sus objetivos la caracterización de los dispositivos pedagógicos ubicados en contextos urbanos de extrema pobreza. Más específicamente, nuestra línea de investigación dentro del equipo se aboca al estudio de cómo tales dispositivos son experienciados por docentes y estudiantes en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense. Referir a los dispositivos pedagógicos supone, necesariamente, tomar en cuenta los saberes que en su interior circulan, se producen, se niegan, se intercambian y/o se ponen en tensión. Desde un enfoque etnográfico, estudiarlos requiere recuperar las voces y el hacer cotidiano de los actores involucrados. Aquí, presentamos parte de este trabajo tomando como base el relato de un episodio, a la vez que debatimos sobre la potencialidad de los episodios en tanto que herramienta valiosa para la investigación social.

**Episodios y experiencias de docentes y estudiantes en una escuela del Conurbano
Bonaerense. Notas para seguir pensando**

En este texto presentamos algunas reflexiones producidas en el marco de los proyectos de investigación que el CEPEC-UNSAM lleva adelante y que tienen entre sus objetivos la caracterización de los dispositivos pedagógicos ubicados en contextos urbanos de extrema pobreza (Grinberg, 2010). Más específicamente, nuestra línea de investigación dentro del equipo se aboca al estudio de cómo tales dispositivos son experienciados por docentes y estudiantes en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense procurando caracterizar la vida cotidiana de las escuelas secundarias y describir la forma que asume la escolaridad en esos territorios. Una escolaridad que se encuentra atravesada por la lógica de la fragmentación territorial que cada vez más asume la vida urbana (Pírez, 1994, 2001; Saraví, 2005; Waquant, 2001, 2007; Prevot Schapira, 2002; Davis, 2008).

Dicho de otro modo, nos interesan los procesos y dinámicas de la cotidianidad escolar, tal como ocurren, se ensamblan, se producen en la vida diaria de las instituciones. La noción de experiencia entendida como “la correlación, dentro de una cultura, entre los campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault; 2008: 10) permite analizar las redes de relaciones que se “crean” y “recrean” constantemente en un dispositivo (Deleuze, 1989) y comprender los interjuegos de poder, saber y subjetividad que se construyen en las instituciones escolares.

En los últimos años, en el campo de la educación, se han acrecentado los estudios que recurren a la noción de dispositivo pedagógico; no obstante, se mantiene poco estudiado lo que sucede en la actualidad con aquéllos emplazados en contextos de pobreza. Cabe señalar que un dispositivo supone la organización de algo, la composición de distintas partes o elementos que, ensamblados, producen determinados resultados o efectos. Así, Foucault entiende que un dispositivo es: “un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo (...) es la red que puede establecerse entre esos elementos (...), entre dichos elementos –discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1983: 184).

En ese marco, la noción de dispositivo pedagógico refiere a una amplia gama de aspectos a considerar, tales como la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación

de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, la circulación de los saberes y contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Dean M.:1999; Rose N.:1999; Grinberg S.:2008).

Asimismo, cabe que tengamos en cuenta que los dispositivos son siempre formaciones históricas. De manera que los modos que asumen estos dispositivos pedagógicos que estamos estudiando sólo pueden comprenderse en el seno de unas determinadas relaciones sociales, en las que el control predomina por sobre el disciplinamiento (Foucault, 2002; Deleuze, 1991; Grinberg, 2007, 2008). En ellas, el Estado y los sujetos asumen una nueva dirección. Dice Deleuze: "El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control. Hemos pasado de un animal a otro, del topo a la serpiente, en el régimen en el que vivimos, pero también en nuestra forma de vivir y en nuestras relaciones con los demás. El hombre de las disciplinas era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el *surf* ha reemplazado a los viejos deportes" (1991: 3).

De esta manera y en este complejo marco, el Estado actúa como agencia de gobierno, implementando nuevas lógicas de conducción de la conducta. Bajo el amparo de la competitividad y la productividad deja a la población *librada a su propia suerte* (Grinberg, S. 2008) Todo ello supone nuevas reconfiguraciones no solo económicas sino también a nivel social y cultural afectando directamente a los sujetos y las instituciones.

En medio de retóricas que llaman a la desinstitucionalización y al aflojamiento de los lazos sociales; como fruto de la composición de una sociedad de redes que se pretenden flexibles, de las reconfiguraciones del capitalismo tardo-moderno, con el consiguiente cuestionamiento a las formas benefactoras del Estado y el acrecentamiento de las incertidumbres, los territorios se fragmentan, las acciones se dispersan... Y en esos fragmentos territoriales, individuos e instituciones quedan -o son dejados- a la deriva. Existe hoy toda una operatoria biopolítica –y retórica- que la sostiene. Contrariamente a lo que podría pensarse, la deriva es la norma y también lo es saber qué hacer en y con ella. Deriva que se hace más pronunciada, caótica o desconcertante en territorios signados por la pobreza extrema.

En este trabajo, recurrimos a un episodio vivido en la escuela que tomamos como referencia para desmenuzarlo, procurando reflexionar sobre las formas en que los sujetos

involucrados resuelven situaciones conflictivas, desconcertantes en la deriva de las instituciones: con escasos espacios y tiempos para detenerse a pensar qué hacer; cuando, por tratarse de situaciones que rayan en lo insólito, no hay respuestas estandarizadas, normativizadas –excepto, quizás, la consigna de resolver rápidamente cuánto y como se pueda procurando evitar que la situación estalle-. Plantear aquí todas estas cuestiones involucra, necesariamente a los saberes y a sus efectos sobre la producción de subjetividades.

La presentación de dicho episodio conlleva, además, una reflexión metodológica sobre el recurso a los episodios en tanto que herramientas valiosas para la investigación social. Entendemos, al respecto que el relato de uno o más episodios -en tanto que sucesos, expresiones combinadas de acciones y enunciados que condensan significados- puede resultar una herramienta útil para el análisis pormenorizado de casos. Por su parte, el episodio que presentamos se produce en el presente y guarda, por tanto, estrecha vinculación con la historia; de hecho, son sus mismos rasgos los que le otorgan actualidad y nos permiten ubicarlo en los rasgos histórico-sociales que venimos describiendo.

Transitaremos, entonces, por una descripción analítica, una entre otras posibles, que toma nota de algunos retazos de historias, fragmentos recogidos en el terreno cotidiano de una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense. Nuestra intención es abordar esa complejidad para comprenderla y ello supone, necesariamente, poner en relación el hacer de los sujetos con sus propias condiciones de existencia –personales, sociales y escolares. Juntos, dan vida a la cotidianeidad en una escuela secundaria. Lejos estamos, nosotros, de la mirada incriminatoria hacia quienes constituyen esa vida; lejos nos sentimos, también, de denostarla.

Episodio: Un niño pobre y un muro

Tendrá unos doce años (el niño). Tiene trozos partidos de botellas dispuestos con sus puntas hacia arriba, aproximadamente dos metros de altura y poco más de cinco años (el muro). El muro delimita la escuela en que ese niño está matriculado (¿“su” escuela?), que a su vez está próxima a varias villas de emergencia; los trozos de botella pretenden delimitarla aún más. A pesar de la altura del muro y de sus límites punzantes, el niño lo trepa y lo traspasa. Apenas concluye esta tarea, sus docentes lo sancionan: lo reprenden verbalmente, lo amonestan por escrito. Varios de ellos están de acuerdo con la sanción; prácticamente, podría decirse que el plantel completo de la escuela lo haría: el niño no debería haber traspasado los límites que impone la escuela –argumentan- y menos aún de esa manera. Si los muros existen –dirán algunos- en cierta medida lo son para ser respetados. Ahora bien, para complejizar aún más este relato, y para ser leales con lo ocurrido, hace falta agregar la dirección del salto: el niño no estaba saliendo de la escuela, sino ingresando...

Sobre los episodios en el presente de una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense.

Notas metodológicas

Antes de abocarnos a analizar el contenido del episodio seleccionado para este trabajo, sería valioso que posáramos nuestra atención en algunos aspectos metodológicos. En primer lugar, se nos hace imperioso que aclaremos que la escuela que tomamos como caso es una secundaria pública urbana, emplazada dentro de uno de los distritos del Área Metropolitana de Buenos Aires que registra los más altos índices de pobreza y desigualdad social y, si bien su edificio no está ubicado en medio de ninguna de las villas de emergencia¹ de la zona, por tratarse de la única escuela estatal que ofrece el nivel secundario completo, concurren a ella muchos de los adolescentes provenientes de las villas vecinas. Es a causa de esa confluencia de alumnos provenientes de distintos fragmentos espaciales del Distrito –con sus rasgos en común pero, también, cada uno con sus particulares identidades- que esa escuela se nos hace interesante. Y hasta la misma institución educativa cobra interés, a su vez, por otro motivo: comparte, con otras instituciones públicas –no sólo estrictamente educativas- el de ser una de las pocas que se mantiene en el distrito. En cuanto a la temporalidad, nuestro estudio se desarrolla en el presente² de esas escuelas.

Luego, pero no por ello menos importante, necesitamos considerar ¿por qué y para qué recurrimos al registro y relato de episodios? El episodio -decíamos- nos parece importante en tanto que suceso que condensa significados. El episodio en que hacemos eje en este texto, llama nuestra atención porque, a nuestros ojos, presenta una situación atípica, en relación con

¹ En Argentina, se denomina ‘villas de emergencia’, ‘villas miseria’ o sencillamente ‘villas’ a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda- vive en condiciones de pobreza –mayoritariamente extrema-; fruto del empobrecimiento de amplios sectores sociales, comenzaron a construirse, por lo general de manera no planificada, en terrenos fiscales o desocupados, como conglomerados de viviendas provisorias, por familias que habían perdido sus viviendas, o no poseían ni encontraban otros espacios para vivir. El carácter provisorio de estas viviendas se percibía, por ejemplo, en la precariedad de los materiales con que estaban construidas (cartones, chapas, sobre piso de tierra) y en el trazado de los barrios (en muchos de ellos estaban ausentes las calles). Hoy en día, la provisividad dejó paso a la permanencia –de las viviendas, pero, lo que es más importante, de su precariedad-: a las familias que viven allí desde hace muchos años, se agregan, cada día, y aún más con cada crisis socio-económica, más familias que, aunque posiblemente tengan planes de irse, saben que lo más probable es que tengan que quedarse.

² En realidad, ya refiere a un pasado muy reciente, puesto que se basa en observaciones que hemos realizado durante el año 2008 y parte de 2009. Algunas de las situaciones a las que remitimos ya han cambiado; por ejemplo, las refacciones del patio de la escuela han finalizado –tras casi un ciclo lectivo completo-; junto con ello, los alumnos de la ESB a la que hacemos referencia ya han dejado de serlo; no necesariamente porque hayan crecido o pasado de año, sino porque se ha introducido –una vez más- otra modificación en la estructura del sistema educativo de la Provincia. Así, los estudiantes –los que permanecen en la escuela- hoy se encuentran en el ciclo básico de la escuela secundaria, que –se mantiene como supuesto, ya que aún no se ha terminado de implementar- formará unidad con el “ciclo superior” de lo que hoy se designa como la “nueva secundaria”. A este último respecto, sería muy interesante estudiar cuál es la novedad, qué es lo que resulta novedoso en esta secundaria que, desde la retórica gubernamental, ha comenzado a perfilarse.

lo tradicionalmente esperable en las escuelas. Situación que, aunque hemos observado, con variaciones, en reiteradas oportunidades continúa extrañándonos, llamando nuestra atención, por varios motivos que describiremos más adelante.

Asimismo, a partir del análisis de episodios procuramos una forma de analizar los sucesos que, en primer lugar, resalta su singularidad allí donde podríamos estar tentados de ver continuidades, naturalidades, constantes. En el episodio que relatamos, el salto hacia adentro de la escuela, presentaría, para nosotros tal carácter singular. Segundo, y en estrecha relación con lo anterior, podríamos inscribir el análisis de este episodio en lo que Foucault denomina como acontecimentalización; procedimiento que se “se caracteriza también por hallar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloqueos, los juegos de fuerza, las estrategias que permitieron formar, en un momento dado, lo que luego se presentará como lo evidente” (Castro; 2004: 21). En sentido foucaultiano, nuestros análisis supondrían, además, que reconoczamos –aún cuando no podamos abordar todas estas cuestiones plenamente en este texto- la multiplicidad de procesos constitutivos de ese suceso y de los elementos que entran en relación en su producción, y que trabajemos en el análisis del acontecimiento como un poliedro³ de múltiples caras, cuya cantidad es imposible definir de antemano. Agregaríamos, con Löwy (2005) que tampoco es nuestra intención ni agotar esas lecturas ni presentarlas como las únicas válidas. Muy por el contrario, cada episodio que pongamos de relieve permitirá a otros hacer nuevas –otras- lecturas, -Löwy diría interpretaciones⁴- conceptualizaciones cruzadas (Löwy, 2005), que no llevan consigo la pretensión de tener la última palabra (Darnton 2006).

Por su parte, los episodios son acontecimientos seleccionados por el investigador lo cual supone una mirada subjetiva y particular del episodio que se describe (Youdell, 2009). Por haber sido puesto de relieve –y de allí el motivo por el que lo consideramos valioso- el episodio puede constituir un buen punto de partida para comenzar a pensar y, también –aún

³ Castro, en referencia a Foucault habla de polígono con múltiples lados. En lugar de la geometría plana, en este trabajo preferimos remitirnos a la geometría del espacio, en ese sentido, la metáfora del volumen, sostenemos, podría dar una idea más cabal de lo que venimos planteando.

⁴ Al respecto, dice Löwy en su lectura sobre las tesis de Benjamin: “La interpretación propuesta no pretende ser exhaustiva y menos aún la más “correcta”, la más “verdadera” o la más “científica”. A lo sumo, trata de poner de relieve cierta coherencia donde muchos otros no ven sino disonancia, contradicción o ambigüedad.” (2005: 43. Comillas en el original). Si definimos la interpretación como búsqueda y asignación de coherencia a una serie de sucesos que de por sí no necesariamente la tienen, no estaríamos, en nuestro texto, precisamente interpretando. No es la búsqueda de coherencia entre distintos fragmentos lo que nos moviliza, sino, justamente, el análisis de esas fricciones, fisuras, incongruencias y hasta –por qué no- incoherencias que conviven en las distintas situaciones que abordamos. En este sentido, más que interpretar, lo que estamos haciendo en este trabajo, es conceptualizar. Más allá de las críticas que podamos presentarle, la perspectiva de Löwy nos interesa, justamente porque no clausura la posibilidad de buscar, en un episodio, suceso o situación, nuevas significaciones o, como él mismo supiera expresar: “nuevas lecturas, nuevos puntos de vista [...] reflexiones inéditas [...]” (Löwy; 2005: 46) que nos permitan seguir pensando.

cuando hubiésemos concluido este texto- para seguir pensando. Es en ese sentido que el episodio no queda cerrado. La potencialidad de un episodio para ser expuesto ante otros – quienes pueden pertenecer al mundo académico o estar entre los sujetos directamente involucrados- hace que también permita ser pensado y re-pensado, abriendo la posibilidad de continuar conceptualizando sobre él mismo, sobre su vinculación con otros, creando nuevos textos, generando nuevos encuentros y –por qué no- desencuentros en los que nos iremos enredando; perdiéndonos para volver a encontrarnos...

El que podamos poner ante nosotros y los otros, el episodio como caso, o como aspecto de un caso, no significa que éste sea –o lo consideremos como- necesariamente paradigmático. No recurriríamos a un episodio –ni a varios- a efectos de tipificarlo(s), sino para adentrarnos en la situación concreta que estamos estudiando, procurando comprenderla, buscando los significados, las visiones del mundo (Darnton, 2006) que expresan los directamente involucrados. Los episodios que rescatemos no oficiarían necesariamente como casos típicos sino, por el contrario, como situaciones o sucesos que nos resultan interesantes por la singularidad que presentan y por las posibilidades que abren para que nos apartemos del camino trillado (Darnton, 2006)⁵.

Esto significa que el episodio se diferencia de lo que Woods (1998) considera como acontecimiento crítico⁶. En este sentido, el episodio relatado no necesariamente le cambiará de una vez para siempre la vida a nadie, pero quizás imperceptiblemente, se la irá cambiando. El suceso al que referimos puede pasar desapercibido para unos cuantos, posiblemente hasta encontrarse tan naturalizado que, una vez sucedido, sea prontamente olvidado por muchos de los directamente involucrados. Sin embargo, tiene “algo” que llama nuestra atención y, quizás, aunque más no sea por unos instantes, también la de algunos pocos de los sujetos que lo viven. El suceso emerge; aunque pueda cuestionarse si lo hace sólo ante nuestros ojos. Tal vez este cuestionamiento sea válido, pero son esos sucesos que pueden pasar inadvertidos para muchos los que queremos resaltar para analizar en detalle, antes de que vuelvan a

⁵ A modo de ejemplo, el episodio con el que comenzamos nuestro análisis en este trabajo llamó nuestra atención porque, a primera vista, se nos presenta como extraño (aún cuando, si nos familiarizamos con los casos que estudiamos, el mismo aparezca cada vez con mayor frecuencia. En este último sentido, podríamos preguntarnos si podríamos considerar tal situación como emergente.

⁶ Para Woods, los «acontecimientos críticos» son un tipo excepcional de actividad que tiene lugar de vez en cuando en las escuelas, y que provoca un cambio radical en los alumnos y a veces en los docentes. [...] Algunos enseñantes dicen que la experiencia «ha cambiado sus vidas» y que «nunca volverán a ser los mismos» [...] también pueden darse acontecimientos críticos *negativos*, es decir, aquellos que tienen unas consecuencias regresivas a nivel educativo. [...] Los sucesos que he optado por analizar me llamaron la atención a través de los medios de comunicación, de mis relaciones con algunas escuelas y con colegas de otras instituciones. Una amplia gama de personas los consideraron sucesos notables; esta gama incluía a alumnos, maestros, padres, madres, asesores y académicos.” (Woods; 1998: 143. Comillas y cursivas en el original).

sumirse en la vorágine de la vida en estas escuelas; antes de que la vida cotidiana los consuma y los haga desaparecer. Si una de las tareas del investigador es desnaturalizar los acontecimientos cotidianos, podemos considerarnos por buen camino.

Por último, quisiéramos profundizar un poco más lo que decíamos al comienzo de nuestro texto. Seleccionar algunos episodios para analizarlos significa que los destaquemos entre otros sin pretensión de recortarlos. Una cosa es que los pongamos de relieve, para mirarlos en detalle y otra que los separemos del contexto; descontextualizarlo no está en nuestros planes. Como tampoco lo está la pretensión de acceder al conocimiento completo de esa totalidad. Un episodio puede ser una manifestación emergente de una situación mucho más compleja –recordemos el poliedro al que referíamos al principio de este apartado- que muy posiblemente nos resulte inabarcable en su totalidad; nuestro conocimiento sobre el suceso se tornará fragmentario y será sobre ese fragmento sobre el que trabajaremos procurando ponerlo en vinculación con otros múltiples procesos, sin que esta ardua tarea quede ante nuestros ojos, acabada, cerrada, agotada.

Al decir de un estudioso de la cotidianeidad, nos abocaremos a...

“[...] presentar el paisaje de una investigación y, mediante esta composición de sitio, indicar las señales entre las cuales se despliega una acción. La marcha de un análisis inscribe sus pasos, regulares o zigzagueantes, sobre un suelo habitado desde hace mucho tiempo. Sólo algunas de estas presencias me resultan conocidas. Muchas, sin duda más determinantes, quedan implícitas: postulados o experiencias estratificados en este paisaje que es a un tiempo memoria y palimpsesto (De Certeau; 1996: XLI).

Palimpsesto, expresa el autor, que, como tal, deja entrever, por debajo de la superficie, fragmentos con significados no siempre idénticos a los expuestos a primera vista; palimpsesto en que la presencia de formas conocidas coexiste, pero de manera estratificada, a distintos niveles, con otras que no lo son tanto. Aquí, el palimpsesto es una metáfora que nos permite reflexionar sobre las formas que en estas escuelas a que referimos estudiantes y docentes hacen, deciden, actúan en torno a situaciones que, por insólitas, los dejan desorientados. En este sentido, no todo lo que refiere a esos modos de hacer está expuesto en la superficie, ni es accesible a primera vista. En cierto modo, los conceptos que utilicemos para acercarnos a nuestro objeto, también son metáforas (Beltrán Llavador; 2005) comparaciones, analogías con algo conocido que nos acercan a la comprensión de lo desconocido, o de lo que no nos resulta tan accesible. Conceptualizaciones metaforizadas, traducciones (¿incompletas?) de la

realidad⁷ pero que, sin embargo, no pierden –por el contrario- afirman y se definen en relación con el curso de la historia. El lenguaje escrito no siempre –tal vez nunca- nos alcance para referir de manera completa a los objetos. Pero es una de nuestras herramientas para acercarnos a su comprensión y es necesario que no sólo recurramos a ella sino que hagamos esfuerzos de conceptualización para mejorarlo constantemente. Ya que presentamos un episodio relativo a los muros –y, más indirectamente, a los límites que ellos pueden marcar-, cabría que recordáramos que el lenguaje formalizado también tiene sus (de)limitaciones...

La escuela y el barrio, los docentes y estudiantes.... “*¿Estás desorientado y no sabés...?*”

Cuando presentamos el episodio, unas páginas más arriba, expresamos que éste llama poderosamente nuestra atención. No tanto porque un estudiante salte uno de los muros de la escuela, sino por todos los significados relativos a las maneras de hacer de estudiantes y docentes que se condensan en el salto –y en los actos que lo rodean-. Son esos significados los que procuraremos, aquí, ir desentrañando. Significados y modos de hacer (De Certeau, 1996) que no necesariamente se nos presentan como un todo cerrado y coherente; muy por el contrario, pueden mostrársenos de manera un tanto contradictoria.

Para emprender esta tarea, necesitamos, en principio situarnos –y situar esos modos de hacer de que hablábamos- en las condiciones territoriales e institucionales en que ellos se producen.

El escenario en que la escuela se emplaza es uno de los tantos fragmentos socio-espaciales del Conurbano Bonaerense de las proximidades –territoriales y simbólicas- de los depósitos de basura (los oficiales y los clandestinos o ‘quemas’). Gran parte de sus alumnos –el niño que saltó el muro inclusive- con sus familias viven de y/o con lo que recogen en esos depósitos, que utilizan para su propio consumo o para reintroducir en algún mercado –más o menos informal según el caso-; un alto porcentaje habita en casas precarias construidas sobre terrenos bajos e inundables rellenos, también, con basura; esas viviendas fueron construidas, a su vez, con materiales obtenidos de esos mismos depósitos. Éstas son algunas de las formas en que ellos van, día a día, resolviendo sus vidas.

⁷ Realidad construida, por cierto, producida por sujetos sociales, históricos; pero realidad que también contribuye a la producción de esos sujetos. Nuestra referencia a la realidad no pretende aquí, imponer a ésta como algo totalmente externo y separado de quienes la producen –pero que también son producidos por ella- ni de aquellos que la percibimos de determinada manera; definida en estos términos, la noción de realidad queda ligada al concepto de materialidad, concreción más que a la de una entidad abstracta exterior a las producciones sociales, históricas, humanas...

La escuela a que referimos no queda ajena a estas lógicas. Muy por el contrario, se interseca, a pesar de los muros, con el barrio en que se halla emplazada. Al respecto, una de nuestras hipótesis, es la siguiente: en tiempos en que la retirada del Estado en su modelo benefactor se hace creciente y que, junto con ello, las responsabilidades relativas a la solución de los problemas se trasladan desde las grandes esferas del Estado a ámbitos individuales o locales; en estos tiempos, en que las escuelas, como parte de tales lineamientos quedan –o son dejadas- a la deriva; en estos tiempos, decíamos, las lógicas escolares quedan ampliamente imbricadas con aquéllas de los ámbitos locales en que se encuentran emplazadas. Aún a pesar de las aspiraciones de sus miembros la escuela va tomando la lógica del fragmento.

Así, por ejemplo, la estética del muro de la escuela está presente en otras varias viviendas del barrio: una y otras presentan vidrios puentiagudos en sus perímetros. Prestar atención a quiénes y con qué motivos diseñaron y construyeron tales artefactos podría ser, bien, objeto de otro trabajo. En las casas del barrio otros vidrios similares se levantan en actitud defensiva, posiblemente, contra la entrada de extraños. Quizás en una clara analogía, también el estudiante de nuestro episodio estaba ingresando. ¿Será, entonces, la muralla con sus vidrios punzantes una de las formas en que quienes forman parte de la vida –y de la deriva- de esa escuela pretenden protegerla? ¿En ese caso, protegerla de qué o de quiénes? Y por último, aquí, ¿qué se enseña y qué se aprende a partir de esos actos?

Los intentos por amurallar la escuela de modo tal que no se contamine ni se confunda con su exterior serían infructuosos si acordáramos con la hipótesis relativa a la intersección escuela-barrio. Es más, el interior y el exterior de la escuela se encontrarían cada vez más enredados. Aún con sus vidrios puentiagudos, el muro, el límite entre el adentro y el afuera, más que línea, se constituiría como –permeable, porosa- frontera⁸.

Por su parte, es en las intersecciones entre ese barrio y esa escuela⁹ -que a su vez se sitúa en otras, más amplias, intersecciones- que se van configurando –con condicionamientos, más que con determinaciones- los modos de enseñar y de aprender; que se posibilitan unas formas de obrar/hacer y se dificultan, obturan, imposibilitan otras. Las fuerzas centrífugas de la fragmentación social introducen al interior de la escuela el territorio mismo del

⁸ El concepto de *frontera* está tomado en el marco del programa APPEAL y hace referencia a “[...] las fronteras como metáforas y también como problema teórico y práctico para ser abordado desde la investigación. Frontera como vacío, como pasaje, como cerco, como empalizada inexpugnable o, también, como “puente que unas veces suelda y otras opone insularidades” (Certeau, 1996). [...] Pensar el concepto de “frontera” como un “espacio entre dos”, implicó dirigir la mirada al espacio entre la inclusión y la exclusión no como lugares excluyentes entre sí, sino como espacios complejos que habilitan múltiples posiciones de los sujetos.” (Redondo; 2004: 27-28. Las comillas son de la autora).

⁹ Cuando decimos “intersección escuela-barrio” (Grinberg, 2009) -o viceversa, barrio-escuela, ya que no otorgamos previa supremacía a uno sobre el otro-, queremos decir que ambos –escuela y barrio- se configuran mutuamente. Desde esta posición investigamos y actuamos en las escuelas en cuya vida nos involucramos.

emplazamiento circundante. En la serie escuela-barrio se vivencian formas de aprender y enseñar la espacialidad del mismo modo en que se vivencian en el barrio (Roldan, 2009).

Tampoco el muro, con sus vidrios en punta, es meramente símbolo de exclusión; puede simbolizarla, pero dentro de un territorio más vasto: el de la actualidad del barrio. Es para algunos alumnos de ese barrio que el muro intercepta el ingreso lo que es, nuevamente, parte del doble proceso de que hablábamos: dejar fuera de la escuela es dejar a esos estudiantes dentro de situaciones injustas, desiguales del barrio de las que la misma escuela forma parte. La pretensión de delimitar un “adentro” escolar y un “afuera” barrial, cuando necesariamente se interconectan, se superponen, se parecen –ambos están empobrecidos, ambos, librados a su propio destino- resulta, también paradojal.

Y así como las instituciones y los muros –estos últimos, en particular- toman las características del barrio, la organización del espacio del salón de clases también registra, marcas del territorio. Otro breve episodio nos permite mostrarlo: *los jóvenes al entrar al aula se sientan así como llegan, según como estén acomodadas las sillas en el espacio, en fila, en ronda, mirando el pizarrón, la ventana, en un rincón, detrás de una columna*. Podríamos sostener, siguiendo las reflexiones de Grinberg que esta forma de estar en el espacio se trata “de una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los cuerpos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando y ocupando el lugar a medida que van llegando” (2010: 90). Así como sucede en sus barrios, la gente va llegando y se va ubicando donde encuentra un espacio y como puede. Pero también hay algo del ocupar el territorio, “reubicar las sillas o sentarse alrededor de la mesa del docente como haciendo un piquete” (Roldán, 2009).

Hasta aquí, una puesta en situación relativa a las intersecciones entre la escuela y el barrio. Ahora bien, esta escuela comparte con otras instituciones públicas emplazadas en contextos urbanos de pobreza¹⁰ una de sus notas características: el estar a la deriva. La deriva

¹⁰ En tales escenarios, la escuela constituye uno de los pocos espacios estatales que, junto con cárceles y destacamentos policiales, aún se mantiene en pie Emplazada en la confluencia con varias villas de emergencia, la escuela a que referimos no se encuentra específicamente en el corazón de ninguna. Sin embargo, en ese espacio escolar confluyen habitantes de todos esos barrios; dentro de las villas que la rodean no existen escuelas secundarias; al menos, no la provisión de nivel secundario completo. Asimismo, en el barrio específico del que estamos hablando, durante todo el 2008 y parte del 2009 la provisión de salud a cargo del Estado era, en los casos en que estaba presente, discontinua. A modo de ejemplo, en una de las villas con mayor densidad poblacional de la zona la sala de primeros auxilios se encontraba cerrada por refacciones, según narraban los habitantes del barrio, desde hacía mucho tiempo; tanto que ni ellos recordaban en qué momento había sido cerrada. Otra nota, que hemos podido vislumbrar en el territorio que estudiamos: las nuevas cárceles -¿otra frontera de lo público?- que se construyeron en el Conurbano Bonaerense se encuentran emplazadas próximas y ambos –cárceles y depósitos de basura- se ubican en las cercanías de las villas, asentamientos o urbanizaciones de extremada precariedad. La serie villa-basurales-cárceles estaría dando cuenta de una configuración territorial en la que se ‘pone junto’, en un mismo espacio, todo aquello que la sociedad define como desechos –materiales

de la institución nos ocupa, porque es en esas condiciones –de deriva y fragmentación territorial- que los sujetos experimentan su escolaridad... y también, su desconcierto ante situaciones que se producen cotidianamente. Nuevos, otros, episodios relevados en nuestros trabajos de campo pueden dar cuenta de ello: ¿cómo llamar, si no es deriva y desconcierto, la solución y responsabilización de los agentes de la escuela por los múltiples problemas –edilicios, administrativos, interpersonales y sus confluencias- que se presentan a diario? ¿Cómo denominar, si no es desconcierto en cuanto a lo edilicio, por ejemplo, la convivencia de autoridades, estudiantes y profesores en un patio semidestruido –que además fue destruido y no reparado por decisión de otra institución pública (el Consejo Escolar del Distrito)- a lo largo de un año¹¹? ¿No es desconcierto, acaso, que la escuela sea llamada, por las autoridades oficiales, a “retener matrícula” y a generar “estrategias de inclusión” sin que con ese llamado exista un apoyo/acompañamiento oficial para hacerlo? Así también y, sin ánimos de culpabilizar a los agentes involucrados por sus actos, podemos observar, por ejemplo, a docentes sancionando “la entrada a la escuela”, a jóvenes saltando un muro con vidrios con los que pueden lastimarse...

Desconcierto de la escuela, de sus alumnos y, con ellos, de sus docentes. Ellos también quedan -y por qué no- en esas instituciones, librados a su propia suerte. Desconcierto que no supone, aquí, una total desregulación ni tampoco ausencia de políticas, sino que, más bien, da cuenta de unas políticas -de escolarización- determinadas en que la excepcionalidad es la regla; el resolver situaciones en la vorágine, con lo que se puede y lo que se tiene a mano, son lo establecido, lo prescripto, lo especificado; la deriva no representa, por tanto, ni siempre, una marcha sin dirección hacia ningún lado, ni tampoco un destino claramente prefijado. Existe sí, un problema adicional: si hay dirección, tienen que encontrarla y establecerla esos sujetos y sus voluntades, si la suerte a que están librados y el devenir cotidiano se lo permiten.

En estos términos, la deriva puede producirse dentro de cauces –más estrechos o más amplios, según el caso- pero en cuyo diseño quienes la viven rara vez han sido expresamente convocados. Puede ser vivenciada, entonces, por ellos, tanto como un tanteo errático en busca de un rumbo creativo, construido y compartido localmente, con libertad para hacer, o como responsabilización impuesta para vivir en –y salvar lo que se pueda- de los restos de un

y, también, en una operación que nos hace recordar las referencias de Bauman (2005), y aunque nos duela decirlo, humanos-. Cabría, además, que nos preguntáramos, aunque no tengamos espacio para desarrollarlo aquí, si esta disposición territorial no constituye una advertencia concreta, material y visible dirigida hacia los pobres que cada día pasan por sus inmediaciones, un anuncio que les recuerda a cada instante el lugar a dónde pueden ir a parar si no se atienen a lo establecido/a lo esperado/ a ocupar el lugar que les ha sido asignado.

¹¹ Para más detalles sobre este episodio ver nota al pie N° 2.

naufragio (Beltrán Llavador, 2004) que ellos no han producido y en que, posiblemente, no se llegue a ningún lado¹².

Cabe, ahora, que nos preguntemos qué pasa con el saber en las escuelas cuando la desorientación se impone. ¿Es posible generar espacios de pensamiento y reflexión si los problemas cotidianos invaden el devenir institucional y se trasforman en algo que requiere imperiosa y urgente resolución? ¿Hay posibilidades de poner en circulación saberes socialmente valiosos cuando en lugar de reflexionar sobre tales problemáticas se queda constantemente atado a resolver aquéllas de último momento o cuando ni siquiera se puede pensar y debatir cuáles son esos saberes socialmente valiosos?

Reflexiones finales: notas para seguir pensando

Hemos dado cuenta, hasta el momento, de algunos sucesos ocurridos en la escuela que tomamos como caso, presentando, a su vez, nuestra visión de las situaciones en el episodio (Youdell, 2009). Situaciones inesperadas, sorprendentes que, sin embargo, al decir de Agamben (2006, 2003), se están volviendo, en estos territorios, regla de actuación. Situaciones insólitas, que requieren rápida resolución, de y por las que se responsabiliza casi exclusivamente a los directamente involucrados en ellas

Aún cuando tales situaciones se hagan cada vez más habituales, ¿cómo no experimentar, cada vez que se producen, el desconcierto cuando, ante lo vertiginoso de esos sucesos, que, además requieren resolución urgente, quedan escasos espacios y tiempos para pensar colectivamente? Históricamente pudo haber muchos alumnos que saltaron los muros de la escuela; pero lo hacían, en general, para salir, o quizás, para escapar –aunque más no fuera por breves minutos- de la mirada de los adultos que de ella formaban parte. El protagonista de nuestro relato invierte la situación: salta el muro para ingresar a la escuela. Y ello resulta sorprendente. Nos sorprende que un niño salte un muro para entrar a la escuela en lugar de hacerlo por algún portón (¿alguien le impedía la entrada? ¿Su presencia, del lado de afuera, pasó inadvertida?) Nos sorprende, tal vez, el movimiento subrepticio –que es de ingreso, en vez de serlo de salida – marcando una fuga hacia dentro de la escuela en lugar de hacia fuera. Interesante, aunque más no sea para detenernos un instante a pensar: la fuga se produce hacia adentro. Hasta puede resultarnos paradójico (aún sabiendo de la llegada tardía del niño y de su

¹² Muy frecuentemente esas vivencias aparecen alternativa e, incluso, simultáneamente en las expresiones de docentes singulares, por ejemplo, y hasta en aquellas expresiones colectivas producidas en una determinada organización.

entrada por un lugar formalmente inapropiado) ver a los docentes sancionando a un alumno por ingresar a la escuela. O, por lo menos, tan desconcertante como son estas situaciones para los mismos docentes. Ahora bien, ¿qué sucede con los saberes, con la producción de pensamiento, con la transmisión de contenidos, con la enseñanza en estos contextos? En este trabajo apuntamos a iniciar una problematización al respecto. Vayan entonces, aquí, a modo de cierre provvisorio, algunas notas que posibiliten el pensamiento, que abran nuevas reflexiones, incluso de los lectores y el auditorio al respecto:

- De acuerdo con Deleuze (1991) estamos ante situaciones que muestran el dominio – por sobre el disciplinamiento- del control. Cuando la lógica disciplinar ya no funciona para todos los casos, sin saber qué hacer en cada circunstancia específica, ni cómo actuar, ni a dónde ir, queda la mirada desorientada de un rey sin súbditos. Aparece una forma de legalidad que no puede tener legalidad (jóvenes comiendo de la basura, una sanción por ingresar a la escuela, un salto por sobre un muro amenazante...). El desconcierto se impone y, en este complejo marco, el Estado actúa como agencia de gobierno, implementando nuevas lógicas de conducción de la conducta; bajo el amparo de la competitividad y la productividad deja a la población “librada a su propia suerte” (Grinberg, 2008).
- En este contexto socio histórico, con territorios fragmentados, la lógica de la escuela tiende a reproducir la lógica del fragmento. Los saberes que circulan en ella no se distancian de los saberes que circulan en el barrio. La escuela, con sus miembros, puede aparecer impotente para revertir, por sí sola, la lógica del fragmento, tendiendo, más bien, a reproducirla o, quizás, a disciplinarla o reprimirla.
- Puede parecernos insólito que los niños pugnen por entrar a la escuela, pero sucede a menudo en estos territorios¹³. Al fin y al cabo, este niño entró –podríamos considerar que furtivamente, o por espacios no habilitados para hacerlo- en una escuela que lo incluye en el sistema al matricularlo y nombrarlo como estudiante. Siguiendo las reflexiones de Agamben (2006, 2003), este niño no sería un sujeto meramente excluido, sino más bien un cuerpo abandonado, incluido en virtud de exclusión. Justamente este doble proceso de exclusión-inclusión que se produce al mismo tiempo es lo que lo coloca en una zona de excepción permanente.

¹³ Venimos observando cada vez más situaciones en que, los jóvenes, para ingresar a la escuela cuando no pueden hacerlo por los espacios convencionales (puertas, portones), lo hacen saltando sus muros.

- Es en la excepcionalidad que estudiantes y profesores quedan desconcertados. Por formar parte de esa cotidianidad en el contexto socio histórico ya especificado, son ellos quienes quedan librados a resolver múltiples y complejas situaciones –edilicias, administrativas, interpersonales, no siempre fáciles de delimitar- que se presentan a diario. Y, en medio de semejante complejidad, sin tiempo y espacio para pensar alternativas de solución, la lógica del sin-sentido va ganando terreno. Los docentes no ven el camino, no pueden pensarlo ni saben qué hacer; el niño grita, trepa, se hace presente, clamando o pugnando por entrar. ¿Será que la ausencia de espacios y tiempos para el pensamiento colocan a los sujetos en un estado de excepción permanente? ¿Podemos hablar, en este caso, de estado de excepción de pensamiento?
- En tales escenarios, los modos de hacer de los docentes, con sus limitaciones, sus posibilidades, condiciones y condicionantes lo que enseñan y lo que dejan de enseñar, puede estar vinculado, asimismo, con las imágenes –en términos de concepciones- que esos profesores llevan consigo: respecto de la educación en contextos de pobreza y sobre los otros sujetos involucrados; sus deseos, anhelos, inquietudes... No hay espacio para desarrollarlas en este texto, pero consideramos importante, al menos, poner estas cuestiones de relieve.
- El episodio presentado es una de las tantas situaciones que dejan de ser excepcionales y cotidianamente observamos en las escuelas; se transforma en regla de actuación. Así lo escribió Benjamin poco antes de morir: La tradición de los oprimidos nos enseña que “el estado de excepción” en el cual vivimos puede volverse la regla.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2006) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia. Pre-textos.
- (2003) *État d'exception. Homo Sacer II, 1*. Paris. Éditions du Seuil.
- (2001). Infancia e historia. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora.
- AUYERO J Y SWISTUN, D. (2008) Inflamable. Estudio del sufrimiento Ambiental. Editorial. Buenos Aires. Paidós
- BENJAMIN, W. (1973), “Experiencia y Pobreza”. En Discursos Interrumpidos. Madrid. Taurus.
- (1971), “El narrador”. En Sobre el programa de una filosofía futura y otros ensayos. Caracas. Monte Ávila.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2004). “Formatos de la organización escolar y producción de sujetos”. En A.G.C.E. *Revista argentina de educación*. Año XIX. Nº 28. Diciembre de 2004. Buenos Aires. Argentina.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires. Argentina. Universidad Nacional de Quilmes
- CICOELLA, P. (1999). «Grandes inversiones y dinámicas metropolitanas. Buenos Aires: ¿ciudad global o ciudad dual?», Aa.Vv. *Seminario: El nuevo milenio y lo urbano*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- DEAN, M. (1999) *Governamentality. Power and rule in modern Society*. London. Sage publications.
- DE CERTEAU M.(1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.
- DELEUZE, G. (2000). Lógica del sentido. España. Paidos.
- DELEUZE, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevide. Traducción: Martín Caparrós
<http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/>
- FOUCAULT, M. (1991) “La gubernamentalidad” En AA.VV, Espacios de poder. Madrid. Ediciones La piqueta
- (2002) La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires. Fondo de la cultura Económica.
- (2008) Historia de la sexualidad. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- (2006) Seguridad, territorio y población. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.
- GRINBERG, S.(2005). “Institución educativa, Territorio y marginalidad: problemas y perspectivas en su estudio”. III Jornadas de antropología social. FFyL-UBA. Agosto de 2005.
- (2006). “Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales”. En Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. Nº 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR

- (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En Revista Argentina de Sociología. Año 5 – Nº 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila.
- (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- (2010) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. Revista archivo Ciencia de la Educación. UNLP, Número 3, Año 3. Cuarta Época
- GRINBERG S. ORLANDO G. DAFUNCHIO S. (2009) Eso que me pasa en la escuela al filmarla. Experiencia de los adolescentes en un taller documental realizado en escuelas de extrema pobreza urbana. Estudio en caso en una escuela secundaria de José león Suárez. Ponencia presentada en II simposio Internacional: Infancia, educación, derechos del niño, niña y adolescente. Viejos problemas ¿Soluciones Contemporáneas? Mar del Plata.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España. Ediciones Morata. Madrid.
- JAY, (2009) Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires. Paidos.
- KESSLER G. (2000). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO. Buenos. Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- LARROSA J (1995). “Tecnologías del yo y educación”, en: Jorge Larrosa (editor), Escuela poder y subjetivación. Madrid. La Piqueta.
- (2003). “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”, conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Buenos Aires. Mimeo.
- LARROSA, J. Y SKLIAR, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Homo sapiens Ediciones.
- LÖWY, M. (2005). Walter Benjamin. Aviso de incendio. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina
- ORLANDO, G. (2006). Monografía: “*Escuelas y pobreza. Tensiones y debates en el uso de conceptos, situaciones problemáticas y lineamientos políticos en las investigaciones nacionales e internacionales. Un estado del arte*” Tutora: Dra. Silvia Grinberg. Mimeo.
- ORLANDO, G. (2009). *El diseño de políticas de escolarización y las prácticas pedagógicas. Notas epistemológicas sobre una relación distanciada..* Trabajo final correspondiente al

Seminario Epistemología general y su aplicación a las ciencias de la educación. Maestría en Política y Gestión de la Educación. UNLu. Mimeo

PREVOT SCHAPIRA, MARIE-FRANCE: (2002) Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades. *EURE (Santiago)*, dic., vol.28, no.85, p.31-50. ISSN 0250-7161

PÍREZ, P. (1994). *Buenos Aires metropolitana: política y gestión de la ciudad*. Centro Editor de América Latina/Centro Estudios Sociales y Ambientales. Buenos Aires. Argentina. Capítulo II: "Gobierno y Gestión de la Ciudad", pp. 51-65.

(2001). "Cuestión metropolitana y gobernabilidad urbana en la Argentina." En Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery (comps.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Homo Sapiens. Rosario. Argentina. Pp. 256-286.

REDONDO, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires. Paidos.

ROSE, N..(1999). Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge University Press. United Kingdom.

ROLDAN, S. (2009). "Preguntas a la escuela moderna desde el crujir cotidiano del aula: orden y espacio en clave de género". En *Pedagogías desde América Latina*. Caleta Olivia: Editorial Lea, UNPA.

SARAVÍ, G. (2007). De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Buenos Aires. Prometeo.

YOUDELL, D. (2006). Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities. Holanda: Springer.

WOODS, M. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós. Barcelona. España.