

---

# Los alrededores de la escuela

por **Jaume TRILLA BERNET**  
*Universidad de Barcelona*

## Introducción

Comenzaremos con dos ilustraciones, una literaria y otra pictórica, que aluden muy directamente al tema de este trabajo. La primera consiste en unos párrafos de un artículo primerizo de Azorín en los que, relatando el camino para ir a la escuela, describía sus alrededores y el contraste entre la vida que se desarrollaba en ellos y el «cautiverio» que representaba el colegio: «Era ... ¿dónde era? Era un pueblecito levantino; la escuela se levantaba a una banda del poblado, en los aldaños de la huerta (...). Todas las mañanas cuando el sol se ha alzado un poco sobre las lejanas montañas azules, en este cielo de azul diáfano, van los niños a la escuela. Juan Luis Vives, expatriado en Brujas, la ciudad nebulosa y callada, ha puesto en sus *Diálogos* esta dulce añoranza de los primeros años: esta salida de casa para ir a la escuela, en las mañanas risueñas de Levante, haciendo múltiples estadas para ver a dos perros que riñen, o unos chicos que juegan a la taba, o el pregonero que redobla su tam-

bor, indolentes, despacio, muy despacio; gozando con delicia de estos momentos de libertad plena, retardando todo lo posible el doloroso e inexorable cautiverio. (...)

«Ya estamos en la escuela: se hace un rumor alegre y ruidoso. Y de pronto, todos callamos: es que el maestro ha aparecido en la puerta. Y comienza el doloroso tormento. (...) Fuera, la naturaleza vive espléndida: los árboles son bellos con sus follajes tupidos y rotundos, los pájaros cantan, las montañas se perfilan resaltantes en el ambiente luminoso, el agua corre con grato murmurio por los azarbes ...» [1].

Salvando las distancias —la cronológica y la geográfica— que separan a este artículo de Azorín de la imagen siguiente, es como si aquél expresara con palabras lo que ésta denota icónicamente. La imagen es una pintura de William Mulready que se halla en la Tate Gallery

de Londres. Es un cuadro, artísticamente estimable pero pedagógicamente aun más interesante, que tiene como motivo principal algo muy relacionado con el tema que vamos a desarrollar aquí: la

escuela y sus alrededores. La obra se titula «*The last in*» (1834-5) y forma parte de una corriente pictórica de la Inglaterra victoriana que una crítica de arte ha denominado «pintura narrativa» [2].



William Mulready, *The Last In*, 1834-5, Tate Gallery, Londres

La historia que narra este cuadro es la «bienvenida» que recibe por parte del maestro un niño que llega tarde a la escuela. Vemos al chico entrando atemorizado en el aula, mirando sólo de reojo al profesor como si no se atreviese a encararlo directamente. El maestro, desde el centro de la pintura, le dedica una ostensible reverencia mientras parece que le esté diciendo algo así como: «Por fin el Sr. ... se ha dignado a venir a clase» (Si los cuadros pudieran realmente hablar o

incluir estos globos verbales propios de los cómics seguro que de la boca del maestro saldría uno con una frase, recriminatoria y sarcástica, como aquella o como esta otra: «Bienvenido Sr. ... estábamos todos muy impacientes y preocupados aguardando su llegada»).

El aula —si así se la puede llamar— es un local pobre y destartado, como en muchas de las escuelas del siglo XIX —y anteriores y aun posteriores—, según nos

muestra buena parte de la representación iconográfica disponible [3]. La clase es también un espacio bastante sombrío; su oscuridad sólo queda atenuada por la figura del chico que llega tarde y que es como si su cuerpo y su ropa todavía conservaran algo de la claridad exterior, y por la luz que irradia el misterioso personaje juvenil, medio andrógino y angelicalmente vestido de blanco, que parecería directamente surgido del paisaje—luminoso, idílico y como de cuento de hadas— que se nos muestra a través del ventanal del fondo de la tela. Es posible que esta gran ventana no esté en el cuadro sólo, como recurso pictórico, para introducir una potente fuente de luz, ni tampoco para significar la interrelación que pudiera existir entre lo dentro y lo de fuera (que desde el interior pueda verse el exterior, y viceversa). Probablemente, lo que quiere expresar el artista es justamente lo contrario de esto último; es decir, el contraste que existe entre el interior y el exterior; entre el recinto escolar, pequeño y oscuro, y la naturaleza espléndida y luminosa, que decía Azorín; entre las paredes adustas que alojan una tarea escolar cautiva, previsible y rutinaria, y el territorio de aventura del niño que llega tarde porque se habrá entretenido por el camino jugando con los amigos (probablemente los dos chicos que en el cuadro se perfilan detrás de la puerta y que todavía no se atreven a entrar, quizá aguardando a ver que le ocurre al protagonista).

La pintura de Mulready y las palabras de Azorín nos muestran, respectivamente, cómo podían ser una escuela rural inglesa de la primera mitad del XIX y

una levantina de finales del mismo siglo. Y ambas se refieren también a una situación (el trayecto hacia la escuela) que forma parte del objeto de este artículo: la escuela como lugar y sus alrededores.

La escuela como lugar puede tratarse desde dos perspectivas distintas: la que se centra en el estudio del espacio interior de la institución [4], y la que pretende estudiar las relaciones entre ella y el espacio exterior (o medio, entorno, territorio ...) [5]. En el presente artículo vamos a adoptar esta segunda perspectiva. Y concretamente, como avanzábamos, nos vamos a referir a la relación entre la escuela y *sus alrededores*. En el contexto de este trabajo entenderemos como tales a aquel espacio exterior a la institución pero vinculado a vivencias de los niños directamente relacionadas con su rol de escolares. Puede incluir, por ejemplo, el trayecto de ir y volver de la escuela, los lugares donde se quedan un rato a jugar con los compañeros, donde se reúnen cuando, ya mayorcitos, les permiten salir del centro durante el recreo, donde van cuando hacen novillos o también diversas formas de explotar pedagógicamente el entorno y de incidir en él desde la escuela.

Los alrededores de la escuela constituyen, por tanto, un ámbito físico pero de dimensiones, límites y significaciones variables y, en último término, inevitablemente subjetivos. Digamos que los alrededores de la escuela crecen con la edad; o más exactamente con la autonomía que la escuela y la familia ceden a los escolares o la que ellos mismos conquistan y, a veces subrepticamente, se

toman por su cuenta. También es cierto que, como veremos, para algunos escolares tales alrededores es como si no existieran. Esos niños que el transporte escolar captura cerca de casa y los deja dentro de la escuela o justo en su puerta: para ellos los alrededores de la escuela son el bus escolar y el campo de visión que alcanzan a través de la ventanilla. También, para determinadas escuelas sus alrededores no tienen significación alguna o, si acaso la tienen, es de signo negativo: la institución se concibe como una isla, como un reducto que, por diversas razones, deberá escindirse en lo posible de su entorno.

En este trabajo nos referiremos a los alrededores de la escuela en dos partes. En la primera, reflexionaremos tales alrededores como un espacio para la autonomía y también —o por tanto— como un espacio para la trasgresión. Ahí vamos a utilizar fundamentalmente fuentes literarias e iconográficas del tipo de las que ya hemos introducido más arriba [6]. En la segunda parte veremos diversas formas de acción pedagógica que la escuela ha practicado sobre sus alrededores. Nuestro interés al tratar sobre todo ello no es tanto el de realizar, digamos, una tarea etnográfica para describir qué ocurre en este espacio, cuanto reflexionar sobre la significatividad de aquellos aspectos en relación a diversas maneras de concebir lo que es y debe ser la escuela. Y, en este sentido, ya se verá como en estas dos partes, en realidad, se describen respectivamente sendos modelos pedagógicos de escuela por lo que se refiere a la relación entre ella y sus alrededores: un modelo que convierte en dicotómicos,

cuando no antagónicos, ambos espacios; y otro modelo que trata de permeabilizarlos y convertirlos en simbióticos. El artículo se cierra con unas consideraciones que tratan de matizar la radicalidad con que podría optarse por el segundo modelo.

## 1. Espacios dicotómicos y antagónicos

### 1.1. Ir y volver, entrar y salir

En los alrededores de la escuela, cuando pueden hacer solos —sin transporte escolar, parientes o «canguros»— el camino que va de casa a la escuela y viceversa, los niños son niños y casi nada más. Antes de salir de casa son *hijos* y una vez dentro de la escuela se convierten en *escolares*; pero entremedio es como si estuvieran en tierra de nadie. En los cambios de rol o de estatus social (de joven a adulto, de soltero a casado, de vivo a muerto...) los antropólogos descubren tres tipos de rituales: los de *separación* (cuando se deja el estatus previo), los de *incorporación* (cuando se adquiere el nuevo) y los de *marginación*, que se dan en un periodo de «intemporalidad social» [7] durante el cual ni se ostenta el rol abandonado ni aun el nuevo. Pues bien, en esta suerte de cotidiano cambio de rol de *hijo* a *escolar* y viceversa se dan también estos ritos. Y aparecen de forma tanto más acusada cuanto más cerradas sean las dos instituciones básicas de la infancia (familia y la escuela) y mayor separación real y simbólica exista entre ellas. Ponerse el uniforme (cuando lo hay), despedirse con un beso de la madre que le entrega el bocadillo para el recreo, y luego, ya en la escuela, dar la mano a la

*señorita*, ponerse la bata, rezar la oración (si es el caso) o antaño formar para izar la bandera, escuchar el himno... son algunos de los rituales, respectivamente, de separación y de incorporación que se reproducen o reproducían cada día lectivo.

Pero el momento que ahora nos interesa es el del medio, esos intervalos que suponen los recorridos de ida y vuelta —cuando se realizan sin acompañamiento adulto— que se convierten en espacios de autonomía, de socialización (horizontal e intergeneracional), de experiencia directa del medio, de aventura y también de travesura.

Son períodos en los que, efectivamente, los niños gozan de una independencia peculiar: ya no están bajo el control directo de la familia ni todavía bajo la custodia de la escuela. Aunque también es cierto que la institución a veces se las apaña para intentar extender su vigilancia más allá de sus lindes. Como el maestro de *La barraca* de Blasco Ibáñez que pretendía implantar una suerte de pájaro panóptico en la conciencia de los colegiales:

«Formaban los muchachos por parejas, cogidos de la mano (...) y salían de la barraca, besando antes la diestra escamosa de don Joaquín y repitiendo todos de corrido al pasar junto a él:

— ¡Usted lo pase bien! ¡Hasta mañana si Dios quiere!

Acompañábales el maestro hasta la plazoleta del molino, que era una es-

trella de caminos y sendas, y allí deshacíase la formación en pequeños grupos, alejándose hacia distintos puntos de la vega.

— ¡Ojo, señores míos, que yo les vigilo! —gritaba don Joaquín como última advertencia—. Cuidado con robar fruta, hacer pedreas o saltar acequias. Yo tengo un pájaro que todo me lo comunica; y si mañana sé algo malo, andará la caña suelta como un demonio» [8].

Pero salvo este pájaro panóptico, los escolares que van y vienen de la escuela sólo se encuentran, si acaso, bajo la protección difusa, ocasional y a veces conflictiva de la ciudadanía adulta que fortuitamente comparte la calle con los niños que van a la escuela. Una protección difusa, pero que en las sociedades sanas suele ser responsable y eficaz. Como ya explicó Jane Jacobs en una obra clásica del urbanismo en la que reivindicaba, hace ya bastantes años, las aceras de las calles como espacios privilegiados para el juego, la socialización y la educación informal:

«En la vida real, los niños sólo pueden aprender los principios fundamentales de la vida en común en una ciudad si tienen a su disposición un mínimo de adultos circulando fortuitamente por las aceras de una calle. El principio más elemental es, sin duda, el siguiente: todo el mundo ha de aceptar un canon de responsabilidad pública mínima y recíproca, aún en el caso de que nada les una o relacione. Esta lección no se aprende con sólo decirla. Se aprende únicamente

de la experiencia, al comprobar que otras personas, con las cuales no nos une un particular vínculo, amistad o responsabilidad formal, aceptan y practican para con uno mismo un mínimo de responsabilidad pública. Cuando el sr. Lacey, el cerrajero, amonestaba seriamente a uno de mis hijos por haber correteado por la calzada y luego informa de la transgresión a mi esposo cuando éste pasa frente a la cerrajería, mi hijo aprende algo más que una lección pública de seguridad y obediencia. Indirectamente, aprende también que el Sr. Lacey, con quien sólo nos unen unos vínculos de relación de calle, se siente en cierto modo responsable de él» [9].

Ir y volver es también un espacio de socialización horizontal, pues los niños que pueden ir «solos» a la escuela casi nunca van solos. Enseguida encuentran a compañeros para compartir un trayecto que se convierte, además, en una fuente caudalosa y diversa de experiencia directa del medio. Ir con iguales y sin acompañamiento adulto significa relacionarse directamente, sin mediadores, con todo lo que, real y simbólicamente, contiene el entorno: modelos y contramodelos de ciudadanía, escaparates de los comercios, la hemeroteca cada día renovada del quiosco de prensa, los graffitis de las paredes, las vallas publicitarias..., la *cultura en mosaico* según el concepto de A. Moles [10], y mensajes tan prosaicos como las señales de tráfico o tan profundos como el misterio de la Ascensión de la Virgen en el pórtico de una iglesia, que decían unos arquitectos norteamericanos

en otro pequeño clásico de la arquitectura. [11].

Ir solos a la escuela significa también tener que asumir la responsabilidad del tiempo y de la propia seguridad. La mano de papá o de la canguro o el bus escolar protegen directamente y, por tanto, no es necesario ni conocer las normas de circulación ni las fuentes posibles de riesgo. Y, en este sentido, no deja de ser cierta la aparente paradoja de que la hiperprotección genera indefensión: los niños más vulnerables son siempre los más custodiados. Crecer, hacerse mayor, comporta inevitablemente unas dosis razonables de riesgo que deben asumir ambas partes: los niños y los educadores. Y porque ir y volver solos implica la asunción de la responsabilidad sobre el propio cuidado, se convierte también en tiempo para medirse a sí mismo en relación al medio, a los iguales y a los mayores. Es así espacio de aventura cuando no de travesura, como reflejó tan expresivamente Robert Doisneau en sus fotografías [12].

## Los alrededores de la escuela



Fotografías de Robert Doisneau (1912-1994)

Estamos igualando *ir* a la escuela y *volver* de ella, pero no son lo mismo. Aunque el recorrido sea igual —sólo que inverso— no se viven de la misma manera porque entremedio ha habido la escuela. Lichtenberg decía que por los pies podría distinguir si los escolares iban o volvían:

«La cabeza y los pies, tan separados físicamente, tan cercanos moral y

psicológicamente. La alegría y la tristeza rara vez se muestran tan pronto en la nariz, ubicada apenas a tres pulgadas del alma, como en los pies. Todos los días puedo notar esto desde mi ventana; por los pies de los estudiantes distingo si van o vienen del colegio» [13].

La tradición establecía que a aquella

escuela —después llamada tradicional por los renovadores— monótona, aburrida, cerrada, autoritaria, memorística, punitiva, cuartelaria... se iba de mala gana. Una tradición por lo visto bien antigua pues ya Shakespeare la menciona en una de sus obras: «... el escolar lloricón, con su mochila y su reluciente cara de auro-ra, que, como un caracol, se arrastra de mala gana a la escuela» [14]. Una escuela de la que, en cambio, se salía como se sale de un cautiverio —por usar la palabra que utilizaba Azorín en la cita del comienzo—. Aunque en este caso será Pérez Galdós quien escriba la crónica:

«A las cuatro de la tarde, la chiquillería de la escuela pública de la plazuela del limón salió atropelladamente de la clase, con algazara de mil demonios. Ningún himno a la libertad, entre los muchos que se hayan compuesto en las diferentes naciones, es tan hermoso como el que entonan los oprimidos de la enseñanza elemental al soltar el grillete de la disciplina escolar y *echarse a la calle* piando y saltando. La furia insana con que se lanzan a los más arriesgados ejercicios de volatinería, los estropicios que suelen causar a algún pacífico transeúnte, el delirio de la autonomía individual que a veces acaba en porrazos, lágrimas y cardenales, parecen bosquejo de los triunfos revolucionarios que en edad menos dichosa han de celebrar los hombres» [15].

Es verdad que reparar en la manera de ir y en la forma de volver de la escuela, de entrar y salir, sirve de indicio, casi de prueba, para saber qué es lo que ocu-

rre dentro. Es como aquello que decían los sistémicos y cibernéticos de que conociendo el *in-put* y el *out-put* podía conjeturarse el funcionamiento de la «caja negra». De la caja cerrada y negra (o quizá, más exactamente, gris) que, por lo visto, era para muchos de sus usuarios aquella escuela.

Una escuela que, en palabras de Azaña, consistía en una «suspensión temporal de la vida propia» [16], porque la vida propia era lo que estaba justamente antes de entrar y después de salir, fuera de la escuela, en sus alrededores. Algo muy parecido es lo que Thomas Bernhard cuenta en una de sus novelas medio autobiográficas cuando dice que la calle que le llevaba a la escuela le alejaba de sí mismo:

«...en el camino por la Reichenhaller Strasse tenía que pensar siempre que me alejaba de mí, que salía de mí y me alejaba de mí, siempre sólo a donde no quería ir en absoluto, me habían obligado a ese camino mis educadores, mis administradores, los administradores de mi patrimonio que administraban mi patrimonio, mi patrimonio *intelectual* y mi patrimonio *físico*, y lo administraban siempre sólo mal, y que habían buscado y prescrito para mí ese camino horrible y mortal» [17].

A ese personaje de Bernhard —y quizá al propio Bernhard cuando adolescente— el camino de la escuela, no sólo le alejaba de sí mismo sino también de los demás hombres y de la realidad. Cuando



por fin abandonó definitivamente la escuela, meditaba:

«Sólo ahora, en esos días de mi nuevo entorno, tenía yo otra vez acceso directo, inmediatamente directo a los hombres, ese acceso inmediato, directo a los hombres no me era posible ya desde hacía años; mi mente primero y luego también mi ánimo se habían asfixiado casi bajo el manto mortal del colegio y las coacciones de su enseñanza, y todo lo que estaba fuera del colegio y sus coacciones no lo había percibido durante años más que de forma imprecisa, a través de la niebla de lo que se enseñaba. Ahora veía otra vez a los hombres y tenía contacto inmediato con ellos. Había existido durante años en medio de libros y escritos y entre mentes que no eran otra cosa que libros y escritos, en medio del olor enrarecido de una Historia mohosa y desecada, continuamente como si yo mismo fuera ya Historia. Ahora existía en el presente, en medio de todos sus olores y grados de dureza» [18].

La escuela que, como espacio de educación que se pretende, debiera ser lugar privilegiado de conocimiento (de uno mismo, de la realidad y del lugar de uno mismo en ella), se resuelve a veces, como en las citas anteriores, en todo lo contrario: en el lugar que le aleja a uno de sí mismo, de los demás y de las cosas de verdad. Por eso —y por otras cosas— algunos de los niños y adolescentes que asistían y asisten a estas escuelas se demoran en sus alrededores, hacen campaña o desertan definitivamente de ella.

## 1.2. Llegar tarde, hacer novillos, desertar

Si ir y volver es, como decíamos, un momento de autonomía, es también una oportunidad para la transgresión. La transgresión que consiste precisamente en alargar lo más posible aquel momento, en quebrantar los límites horarios establecidos o simplemente en ignorarlos.

En relación a todo ello, la infracción menor será la de llegar tarde, lo cual no significa, por supuesto, que la puntualidad no haya de ser objeto de una atención muy estricta o, cuando sea el caso, de una rigurosa sanción: ya en un texto sumerio de hace más de cuatro mil años se ponía en boca de un escolar: «He de llegar puntual, si no mi maestro me pegará» [19]. Es la expresión atemorizada del colegial que llegaba tarde de la pintura del principio del artículo, o lo que sugiere la frase de Walter Benjamin rememorando sus años colegiales: «El reloj del patio del colegio parecía estar herido por mi culpa. Daba las 'demasiado-tarde'» [20].

Cuando no es por causa de fuerza mayor, se llega tarde por mor de haberse entretenido por unos alrededores que cambian de fisonomía con los horarios lectivos, como se muestra en una narración que tiene como protagonista a un personaje infantil:

«Bastian había dejado de correr. Ahora andaba despacio y, al final de la calle, vio el edificio del colegio (...) La calle le pareció vacía, aunque había personas aquí y allá. Pero a quien

llega tarde al colegio, el mundo que lo rodea le parece siempre muerto» [21].

Por lo que les espera cuando dentro y también para descubrir esos alrededores que se ven (y son) diferentes en horas de clase, es por lo que algunos se deciden a cometer una falta mayor que la de la impuntualidad: hacer campana, novillos o rabonas. Shanti Andía, el personaje de Pío Baroja, hacía novillos incluso con la complicidad o la vista gorda de su madre al reparar en los beneficios salutíferos que, según parece, le reportaban:

«En este punto de la independencia infantil se va ganando terreno velozmente, y yo fui avanzando en mi camino con tal rapidez, que llegué en poco tiempo a gozar de completa libertad».

«Muchas veces dejaba de ir a la escuela con Zelayeta y Recalde. Don Hilario, el maestro mandaba recados a casa avisando que el día tal o cual no había ido; pero mi madre me disculpaba siempre, y como veía que me iba poniendo robusto y fuerte, hacía la vista gorda».

«Los domingos y los días de labor que faltábamos a clase solíamos ir al arenal, nos quitábamos las botas y las medias y andábamos con los pies descalzos».

«Recogíamos conchas, trozos de espuma de mar, mangos de cuchillo y piedrecitas negras, amarillas, rosadas, pulidas y brillantes ...» [22].

Y Rafael Alberti, en su investidura como *Honoris Causa* de la Complutense madrileña, rememoraba sin arrepentimiento alguno y entre lo más luminoso de su vida a sus propias rabonas:

«Tengo que reconocer que nunca me arrepentí de aquellas escapadas escolares hacia mis playas y mis bosques marinos, auténticos inspiradores de mi creación literaria. Ellos son los recuerdos más luminosos de mi vida, los que cada día tengo más frescos y cercanos en mi corazón, los que llevaré despiertos para siempre cuando mis ojos duerman definitivamente, tal como ya escribí en mi *Arboleda perdida*».

«Todo era allí como un recuerdo: los pájaros rondando alrededor de árboles ya idos, furiosos por cantar sobre ramas pretéritas; el viento trajinando de una retama a otra, pidiendo largamente copas verdes y altas que agitar para sentirse sonoro; las bocas, las manos y las frentes, buscando donde sombrearse de frescura, de amoroso descanso. (...) Hasta la luz caía como una memoria de la luz y nuestros juegos infantiles, durante las rabonas escolares, también sonaban a perdidos en aquella arboleda» [23].

Como se ve, en aquella escuela, tan aborrecida según el verso de Antonio Machado, siempre encontramos la misma dialéctica entre lo de dentro y lo de fuera: aquello, cerrado, oscuro y gris; y esto, vivo y luminoso. En una de las más memorables películas de tema educativo de la historia del cine, *Los cuatrocientos gol-*

pes (1959) de François Truffaut, los novillos que hace su adolescente protagonista, Antoine Doinel, tienen también una especial presencia y significación (descubrimiento fortuito del adulterio de su madre, por ejemplo), y constituyen una muestra muy expresiva de aquella dialéctica interior/exterior, escuela/ciudad, que en el modelo pedagógico que estamos viendo se plantea siempre en términos dicotómicos y antagónicos:

«La alternancia entre las escenas interiores y las exteriores puntúa el ritmo de *Los cuatrocientos golpes*. Las escenas interiores se desarrollan, fundamentalmente, en cuatro espacios distintos: el apartamento, la escuela, la prisión y el centro de observación. Los ambientes cerrados tienen como denominador común la sordidez. (...) Son espacios cerrados, gobernados por las leyes de los adultos, en los que reina una autoridad sin amor. Los espacios interiores muestran a un niño pasivo, a menudo silencioso, de mirada ansiosa y, a veces, perpleja. (...)

«En las escenas exteriores, París aparece como una ciudad llena de vida, en permanente agitación y movimiento. En contacto con el exterior, Antoine se impregna de una actitud vital que le aporta la energía necesaria para tomar iniciativas importantes. En cierta forma, parece como si la ciudad le permitiese soportar mejor la presión escolar y familiar que le toca llevar a costas. (...) Antoine aprovecha estos espacios de libertad como si de una tregua se tratase. (...) La ciudad representa la cara y la cruz

de una misma moneda. Algunas veces es el escenario privilegiado de la libertad y la felicidad, mientras que otras es el refugio de la marginalidad y la desolación» [24].

Hacer novillos, en lenguaje técnico-disciplinario, eran las «faltas de asiduidad»; actualmente, cuando estas faltas aumentan su frecuencia y se cronifican se convierten en «absentismo», el cual culmina, según metáfora cuartelaria, en «deserción escolar». Como está dicho en otro sitio, no deja de ser curiosa esta evolución terminológica: primero es una travesura, después se convierte en falta y finalmente recibe el nombre de un delito [25]. En cualquier caso, es cierto que el absentismo y la deserción son hoy un problema serio, sobretodo en relación a determinados colectivos o sectores sociales. Y, por tanto, un problema que cuenta con estudios y expertos. En tales estudios sobre absentismo se suele investigar sobre casi todo (las causas que lo producen, los factores y condiciones escolares, familiares, sociales, culturales... a él asociadas, las consecuencias del mismo...), pero sorprende que, sin embargo, se dedique poquísima atención a lo que hacen los chicos y chicas cuando practican el absentismo. Digamos que importa mucho lo que dejan de hacer (la escolaridad de la que prescinden) y muy poco, en cambio, a lo que se dedican en lugar de asistir a clase; eso que, en general, sucede precisamente en el ámbito de que es objeto este trabajo: los alrededores de la escuela. Sea como sea, a menudo en los motivos aducidos por los absentistas encontramos expresada de nuevo la dicotomía que inevitablemente está apareciendo a cada

momento: la vida es lo de fuera y lo de dentro nada tiene que ver con ella. Así se expresaba, por ejemplo, un absentista habitual:

«Si hay otros como yo es porque los profesores no se explican bien ni nos comprenden, hablan de cosas que no tienen nada que ver con la vida, y no les importa. Ellos van a lo suyo, como si en los libros estuviese la solución de todos los problemas. (...) No pueden culparme por haber quedado por ahí, a hablar de nuestras cosas y a distraernos, aunque alguna vez nos pilló la policía local y nos llevó a clase a la fuerza» [26].

A los absentistas pescados *in fraganti* se les saca de la calle para devolverles a la escuela. Luego, por acumulación de faltas se les sanciona y a veces se les expulsa; o sea, se les manda de nuevo a la calle: se les castiga con la calle por estar en la calle. El motivo y la sanción coinciden; es como si al ladrón se le castigara a robar. Como se apuntaba en otro sitio, a quienes les sobra calle les falta escuela; y a quienes les sobra escuela les falta calle [27]. No es fácil encontrar la dialéctica precisa entre la experiencia directa que proporciona el territorio (la calle, la realidad, la vida... los alrededores de la escuela), y la elaboración esta experiencia [28] que es, entre otras cosas, lo que deben proporcionar la escuela y las otras instituciones educativas. Seguidamente veremos algunos intentos de desarrollar aquella dialéctica; intentos para procesar pedagógicamente los alrededores de la escuela y de vincularlos al trabajo que en ella se realiza.

## 2. Espacios porosos y simbióticos

Algunas pedagogías llevan tiempo percatándose de la inconveniencia de esta dicotomía tan marcada entre la escuela y la «realidad» (o la «vida», el medio, el entorno o, como decimos aquí, *los alrededores*). La Escuela Nueva europea, John Dewey y sus numerosos seguidores en América, y luego Celestin Freinet y sus continuadores ortodoxos o heterodoxos (Pedagogía Institucional francesa o Movimiento de Cooperación Educativa en Italia), y las propuestas sobre educación incidental de Paul Goodman o las llamadas «escuelas sin paredes» que aparecieron en los años setenta del siglo pasado, o más recientemente las llamadas comunidades de aprendizaje, pasando por la pedagogía freireriana..., todo ello son ejemplos coincidentes en la voluntad de romper el aislamiento de la escuela. Incluso podría interpretarse que las propuestas desescolarizadoras de Iván Illich y otros fueron intentos de difuminar radicalmente los límites de la escuela de modo que ésta, como agua en el agua, acabara confundándose con el medio y, por tanto, desapareciendo del todo.

Pero en cualquier caso, en este trabajo no pretendemos desarrollar un punto de vista general sobre cómo las diferentes pedagogías se han posicionado en la relación escuela-medio. Se trata, como ya hemos indicado, de centrarnos en eso que hemos llamado «los alrededores» de la escuela y ver cómo diferentes pedagogías los han considerado y han intervenido (aunque en ocasiones haya sido por omisión) sobre ellos. En el capítulo anterior veíamos ejemplos de cómo eran (y son)

percibidos y vividos los alrededores de la escuela cuando ésta tiende a cerrarse sobre sí misma, a olvidarlos y a ponerse de espaldas a ellos. Ahora veremos ejemplos contrarios. Ejemplos de una escuela que tratará de hacer lo inverso; esto es, abrirse a sus alrededores y aprovecharlos educativamente lo más posible.

Eso lo han hecho y lo siguen haciendo diversas pedagogías de dos maneras complementarias: facilitando que los alrededores penetren en la escuela; y promoviendo que ésta se proyecte en ellos. Según el primero, *abrirse* significará dejar que estos alrededores, la vida que en ellos bulle y sus mil recursos potencialmente productivos para la educación, puedan entrar en la escuela. Este sentido del *abrirse* (de fuera a dentro) se materializará en muchas formas y mediante expedientes muy distintos. El «texto libre» de Freinet ya es, por ejemplo, una técnica que facilita que las vivencias externas y los intereses vitales de los niños penetren en la escuela y se conviertan en uno de los móviles del trabajo escolar. O la demanda —tan recurrente como inexplicablemente aun no satisfecha de forma suficiente— de que los equipamientos escolares puedan ser de uso comunitario fuera de los horarios y calendarios lectivos; o la participación de los padres de los alumnos y la colaboración voluntaria y desinteresada de otros miembros y entidades de la comunidad en la escuela, son otros ejemplos de esta forma de abrirse.

Pero en la que queremos extendernos más es en la otra. La que consiste en que la escuela va en busca de sus alrededores,

abre las puertas no sólo para que pueda entrar lo de fuera sino también para que lo de dentro salga, entre otras cosas, en busca de la «vida» y de las cosas «de verdad».

Freinet, por citar de nuevo a este genial y práctico pedagogo francés que tan bien entendió que la escuela debía arraigarse a su entorno, explicaba que la primera innovación que introdujo en su manera de dar clases, la cual generaría la necesidad de ir incorporando después otros muchos métodos, técnicas e instrumentos que acabarían configurando toda una nueva pedagogía escolar, fue precisamente algo tan sencillo como ir con la clase de paseo por los alrededores:

«La clase-paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormitar frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlos. (...) No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores de nogal, arcilla o un pájaro muerto. Era normal que en esta nueva atmósfera, en este clima no escolar, accediéramos espontáneamente a formas de relaciones que ya no eran las demasiado convencionales de la escuela» [29].

Esta voluntad de presencia de la escuela en sus alrededores tomará, como decíamos, formas muy diversas. Unas tan sencillas como esta de la clase-paseo y otras más elaboradas y complejas como, por ejemplo, algunas de las que han propuesto o explicado Peter Woods o Francesco Tonucci.

El primero, en su libro *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, [30] analiza una serie de actividades escolares de una cierta complejidad que tuvieron para los sujetos que participaron en ellas (profesores, alumnos y otros miembros de la comunidad) una significación educativa considerable. Se trata de experiencias que Woods denomina *críticas* en el sentido de que, en cierto modo, suponen un antes y un después en el proceso educativo de los sujetos: «promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. (...) Algunos niños dan un gran salto hacia adelante, descubren cosas nuevas acerca de sí mismos, sufren cambios radicales» [31]. Significativamente, dos de las cuatro *experiencias críticas* narradas y analizadas por Woods fueron proyectos escolares con una directísima implicación de (y en) el entorno. El primero consistió en la realización de un film sobre la vida del pueblo (Laxfield, en Suffolk, Inglaterra) por parte de un grupo-clase formado por niños de ocho años:

«El film fue un logro notable. Mostraba un extraordinario nivel de destreza y sensibilidad para tratarse de niños de 8 años de edad. En muchos aspectos tenía el sello del talento artístico. Pero, sobre todo, y esto es lo

que más impresionó a la gente, el film captó el espíritu de la vida de la población (...). También sorprendió a los habitantes de Laxfield, no sólo por las habilidades de los niños sino también por la cantidad de información que contenía. (...) Los alumnos se sorprendieron de los descubrimientos que hicieron sobre el pueblo. Averiguaron muchas cosas sobre la naturaleza de la vida social de Laxfield, y sobre como estaba estructurada. (...) También aprendieron mucho de la historia del pueblo» [32].

La otra experiencia crítica directamente vinculada al entorno que analiza Woods en su libro consistió en un proyecto de diseño de un edificio público mediante la colaboración de arquitectos, urbanistas, escolares y profesores [33]. En este caso se trató de un proyecto hipotético ya que no iba a realizarse, [34] sin embargo, ha habido otras experiencias similares en las que la colaboración de niños con arquitectos y urbanistas ha tenido lugar en proyectos de diseño de espacios públicos que sí han llegado a construirse. Entre otros, [35] algunos de los realizados en el marco de las propuestas de Francesco Tonucci en torno a la «Ciudad de los Niños» [36].

La idea de la Ciudad de los Niños del pedagogo italiano es un abierto y ambicioso proyecto para facilitar y promover la participación de los niños en la mejora de su ciudad. No se trata de un proyecto específica o exclusivamente escolar, pero en muchas de las propuestas concretas que contiene la escuela juega un papel destacado. En realidad, la mayoría de las

actividades de la Ciudad de los Niños —tanto las originalmente propuestas por Tonucci como otras que, con la misma filosofía, se han ido ideando y realizando en ciudades y pueblos que han puesto en marcha el proyecto— [37] tienen como objeto el territorio. Además de la propuesta ya citada de los «niños arquitectos», otros ejemplos de realizaciones en esta línea pueden ser:

— *Los pequeños guías.* Escolares preparados para hacer de guías turísticos ocasionales para enseñar su ciudad a visitantes infantiles o adultos. ¿Hay una manera mejor —más activa, contextualizada y con sentido— de aprender a conocer —historia, arte, sociología, urbanismo...— y amar el lugar donde uno vive?

— *Apadrinar un espacio o monumento.* Escuelas o clases que se comprometen a conocer, cuidar, mantener... un monumento o un lugar de especial significación del pueblo o del barrio.

— *A la escuela vamos solos.* Actuaciones sensibilizadoras, urbanísticas y de seguridad viaria para aumentar el número de escolares que puedan ir sin acompañamiento adulto a la escuela.

— *La multa de los niños.* Multa que ponen los niños a coches mal estacionados que impiden o dificultan la movilidad de los peatones. Es una sanción simbólica, pero con efectos sensibilizadores y, a veces, reales, ya que compromete al Ayuntamiento a realizar determinadas intervenciones efectivas para evitar tales infracciones.

— *El libro del pueblo.* Actividad similar a la antes descrita de realizar una película sobre el pueblo, sólo que en este caso se trata de elaborar una obra impresa.

— *Actividades intergeneracionales.* Personas mayores que explican a los escolares la ciudad, los juegos, las formas de vida de cuando ellos eran niños.

— *Participación de los escolares en campañas cívicas,* organización de fiestas populares, actividades culturales de la comunidad, proyectos de cooperación...

Todo ello son sólo algunos de los muchos y diversos ejemplos concretos que seguramente podrían ponerse de una concepción pedagógica que, a diferencia de la que hemos visto ilustrada en la primera parte del artículo, no dicotomiza la escuela de su entorno. Por supuesto que entre aquella escuela a la que a sus usuarios les resultaba tan penoso entrar, y esta otra que se abre a sus alrededores para que ambos, la escuela y el medio, se fertilicen mutuamente, la elección no tiene color. Pero no quisiéramos acabar el artículo con la imagen o sensación, demasiado idealista, bucólica o ingenua, de que es posible o fácil el logro de una escuela perfectamente integrada en su medio y de una simbiosis óptima entre ambos. A plantear ciertos límites es a lo que, a modo de colofón, dedicaremos el siguiente capítulo.

### 3. Los alrededores hostiles y la permeabilidad crítica

Ya hemos visto que los alrededores de

algunas escuelas son y/o se presentan como idílicos; en otras ocasiones son normales y corrientes. Pero también es verdad que en ciertos casos, son francamente hostiles. En muchos barrios y suburbios los centros educativos se encuentran enclavados en entornos de marginación, violencia, miseria, criminalidad, insalubridad... Entornos que, de una forma u otra, inevitablemente tendrán su reflejo en el interior de la escuela. Una encuesta realizada hace años a maestros y estudiantes de entre 12 y 14 años en tres escuelas de un barrio de Chicago con alta criminalidad arrojaba, por ejemplo, estos resultados: [38] el 8% de los estudiantes denunciaban haber sido amenazados con una pistola o un cuchillo durante aquel año escolar; cerca de una tercera parte (31,7%) reconocía llevar navaja en la escuela; casi tres cuartas partes (72,5%) afirmaban haberse peleado a puñetazos con otro estudiante al menos una vez durante el curso; el 19% evitaban el camino más corto para ir a la escuela para no ser agredidos; el 20% de los escolares evitaba el aparcamiento de la escuela por la misma razón; el mismo porcentaje temía por su seguridad personal en los alrededores de la escuela; casi la mitad de los profesores reconocían que vacilaban en el momento de enfrentarse a la mala conducta de los estudiantes por temor hacia su seguridad personal; sólo el 38% de los profesores afirmaban sentirse muy seguros en sus clases; y también solamente un 5% de ellos afirmaban lo mismo respecto a la zona de aparcamiento y un 2,5% respecto a los alrededores de la escuela. El artículo del que hemos tomado estos datos los relacionaba con los índi-

ces de criminalidad del barrio de estas escuelas y trataba de demostrar algo que, por otro lado, resulta muy obvio; esto es, que existe una correspondencia entre la peligrosidad en las escuelas y la peligrosidad en los barrios donde están enclavadas [39].

Diseñar la relación deseable que la escuela ha de establecer con sus alrededores, no puede hacerse en abstracto. Supone plantearse previamente de qué alrededores estamos hablando. Porque no es lo mismo encontrarse —como le ocurría a Freinet— al herrero, al carpintero o al tejedor, u observar los olivos y las flores del naranjo, que salir de la escuela y toparse con un barrio inhóspito, sucio y violento; nada tiene que ver «abrir la escuela a la vida» con permitir que en ella penetren armas y drogas. La función intencionalmente educativa de la escuela exige que en su relación con el medio lleve a cabo una tarea de selección, de criba: arraigarse pero críticamente, integrarse y abrirse a según qué sí y a según qué no. Porque la escuela más arraigada al medio más degradado tendrá todas las posibilidades de convertirse en la escuela también más degradada.

Los miembros del gremio educativo siempre nos quejamos de que los valores que se intentan transmitir y vivenciar en la escuela entran en contradicción con los valores que los alumnos reciben y viven fuera de ella (en la familia, en los medios de comunicación, en el barrio...). Y a menudo resulta que esta influencia externa es más poderosa que la de la escuela. Pues bien, en esa contradicción que es totalmente cierta, radica precisamen-



te el sentido y la responsabilidad formativa de la institución escolar.

Es precisamente en la posibilidad de desmarcarse parcialmente de los valores o contravalores dominantes en el medio donde reside la educatividad ética y cívica de la escuela. Si afirmamos que la escuela puede y debe desarrollar un papel —compartido, pero remarcable— en la formación en valores y en la educación de la ciudadanía, estamos afirmando a la vez la capacidad que tiene la escuela de hacer una cierta criba de valores, de posicionarse frente a ciertos contravalores de su entorno social. Para limitarse transmitir los valores que, para bien o para mal, imperan en el medio la acción de la escuela sería innecesaria. Lo que está bien presente y arraigado en el medio, por así decirlo, se reproduce solo, se transmite informalmente y sin necesidad de escuelas. La escuela está para enseñar lo que no puede aprenderse directamente. Es por eso que una escuela que fuese un reflejo exacto y fidedigno de su entorno sería una escuela perfectamente prescindible. Por decirlo de otra manera, la escuela tiene el deber de ser, al menos, un poco mejor que sus alrededores.

**Dirección del autor:** Jaume Trilla Bernet. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Paseo de la Vall d'Hebró, 171, 08035 Barcelona, jtrilla@ub.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.V.2004.

## Notas

- [1] AZORÍN (1972) *Artículos olvidados de J. Martínez Ruiz (1894-1904)*, p. .... (Madrid, Narcea).
- [2] THOMAS, J. (2000) *Victorian Narrative Paintings* (London, Tate Gallery Pub.).
- [3] Véase cualquier obra ilustrada sobre historia de la educación o de la infancia para corroborar lo dicho. Por ejemplo: BORRAS, J. M. (dtor.) (1996) *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez); KEVILL-DAVIES, S. (1991) *Yesterday's Children*. (Suffolk, Antique Collectors' Club); MANACORDA, M. A. (1992) *Storia illustrata dell'educazione* (Firenze, Giunti).
- [4] Por ejemplo: AA.VV. (1999) *Espacios educativos* (Madrid, Ed. Paraninfo); ESCOLANO, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (Madrid, Biblioteca Nueva); TRILLA, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela* (Barcelona, Ed. Laertes); TRILLA, J. (2002) *La aborrecida escuela* (Barcelona, Ed. Laertes); VIÑAO, A. (1993-1994) Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, pp. 18-25, *Historia de la Educación*, 12-13 (este número doble de la revista citada está monográficamente dedicado al tema del espacio escolar).
- [5] Por ejemplo: ALFIERI, F. (1995) Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles, pp. 172-187, en AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Madrid, Ed. Morata); FRABBONI, F. (1990), La integración escuela-territorio, pp. 147-156, en AA.VV., *La ciudad educativa*, (Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona); SUREDA, J.; TRILLA, J. (1993) Education in Urban Settings. The educating City, *International Bureau of Education Bulletin*, Ginebra, nos. 266/267, 67 th year; TRILLA, J. (1995) La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar, pp. 217-231, AA.VV., *Volver a pensar la educación* (Madrid, Ed. Morata); TRILLA, J. (2000), La cultura y sus mediaciones pedagógicas, pp. 125-144, en GARCIA GARRIDO, J. L. (dtor.), *La sociedad educadora* (Madrid, Fundación Independiente, 2000).
- [6] Sobre el uso de este tipo de fuentes: BARONE, T. E. (1988) «Curriculum Platforms and Literature», pp. 140-165, en BEYER, L. E.; APPLE, M.W. (eds.): *The curriculum. Problems, Politics and Possibilities* (Albany, State University of New York Press); CIEZA, J. A. (1989) *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)* (Salamanca, Ediciones

- de la Universidad de Salamanca); HAROUTINIAN-GORDON, S. (eds.) (1989) *From Socrates to Software. The Teacher as Text and the Text as Teacher* (Chicago, University of Chicago Press); TRILLA, J. (1994) Pedagogías narrativas, pp. 107-128, en LARROSA, J. (ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. (La idea de formación en la novela)* (Barcelona, P. P. U.); VIÑAO, A. (2000) Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos, pp. 169-204, en RUIZ BERRIO, J. (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (Madrid, Biblioteca Nueva); BURKE, P. (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona, Crítica); DEPAEPE, M.; HENKENS, B. (2000) *The Challenge of the Visual in the History of Education* (Leuven, Katholieke Universiteit Leuven).
- [7] LEACH, E. (1978) *Cultura y comunicación*, pp. 107 y ss., (Madrid, Ed. Siglo XXI).
- [8] BLASCO IBÁÑEZ, V. (1977) *La barraca* (Barcelona, Plaza y Janés, La primera edición es de 1898).
- [9] JACOBS, J. (1973) *Muerte y vida de las grandes ciudades*, pp. 87-89 (Barcelona, Ed. Península).
- [10] MOLES, A. (1978) *Sociodinámica de la cultura*, p. 31, (Buenos Aires, Ed. Paidós).
- [11] SCOTT BROWN, D.; VENTURI, R. (1979) *Aprendiendo de todas las cosas*, p. 55 (Barcelona, Ed. Tusquets).
- [12] DOISNEAU, R., CAVANNA (1989) *Les doigts pleins d'encre* (Paris, Éditions Hoëbeke).
- [13] LICHTENBERG, G. C. (1989) *Aforismos*, pp. 116-117 (México, F.C.E.).
- [14] SHAKESPERARE, W. (1974) *A vuestro gusto*, p. 1027, en *Obras completas, Vol. I* (Barcelona, Ed. Vergara. La edición original se ha datado entre 1599-1600).
- [15] PÉREZ GALDÓS, B. (1978) *Miau* (Madrid, Guadarrama. La primera edición es de 1888).
- [16] AZAÑA, M. (1981) *El jardín de los frailes* (Madrid, Alianza Ed.).
- [17] BERNHARD, T. (1984) *El sótano*, p. 24 (Barcelona, Ed. Anagrama).
- [18] Ibidem, p. 14.
- [19] BOWEN, J. (1976) *Historia de la educación occidental. Tomo I. El mundo antiguo*, p. 38 (Barcelona, Ed. Herder).
- [20] BENJAMIN, W. (1982) *Infancia en Berlín hacia 1900*, p. 34, Madrid, E. Alfaguara.
- [21] ENDE, M. (1983) *La historia interminable*, p. 14 (Madrid, Ed. Alfaguara).
- [22] BAROJA, P., (1978) *Las inquietudes de Shanti Andía* (Madrid, Espasa-Calpe).
- [23] Discurso de Rafael Alberti en el acto de su Investidura como *Doctor Honoris Causa* de la Universidad Complutense de Madrid, el día 1 de junio de 1993 (*ABC*, 2/6/1993, p. 77).
- [24] GISPERT, E. (1998) Estudio crítico, pp. 75-76, en *François Truffaut. Los cuatrocientos golpes* (Barcelona, Ed. Paidós).
- [25] TRILLA, J. (1998) *Aprender, lo que se dice aprender...*, p. 75, (Barcelona, Ed. Octaedro).
- [26] GARCÍA, A.; MORENO, X. (2003) El absentismo y la institución escolar, pp. 59-60, en *Cuadernos de Pedagogía*, 327.
- [27] TRILLA, J. (1999) La ciudad educadora: génesis, usos, significados y propuestas, pp. 85-120, en AA. VV.: *As cidades e os rostros da exclusão* (Porto, Universidade Portucalense).
- [28] Entendemos por elaborar la experiencia directa: *organizar el conocimiento* disperso y desestructurado obtenido a partir del contacto directo con el entorno; *conceptualizar* (las experiencias directas son riquísimas en sensaciones, emociones, impresiones, pero para hacerse cargo de la realidad y poder expresarla también es necesario conceptualizar, categorizar); *integrar* aquellos nuevos elementos culturales (o preculturales) en el marco de las referencias previas de que dispone el individuo; *dar profundidad* a las adquisiciones informalmente adquiridas, las cuales a menudo se sitúan en unos notables niveles de superficialidad; *comprender la génesis* de los contenidos de las experiencias directas, ya que éstas, por su propia naturaleza, se encuentran muy ancladas en el presente, en lo inmediato; *valorar* (elaborar la experiencia cultural directa significa también someterla a la posibilidad de crítica racional); *seleccionar* (el alud de información accesible es tal que sin criterios de selección resulta del todo punto intratable e inútil; en este sentido también a la escuela y a los profesores les corresponde ayudar a los alumnos a ir construyendo criterios de pertinencia mediante los que puedan ir orientándose, según sus necesidades y deseos, en el magma actual del conocimiento).

- [29] C. FREINET (1978) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, p. 14 (México, Siglo XXI). Bastante antes que Freinet, L. Tolstoi, hablando sobre su escuela de Yasnaia Poliana ya se había percatado de algo semejante; es decir, de cómo los escenarios condicionan las conductas: «Fuera de la escuela, en plena libertad, al aire libre, se establecen entre los alumnos y el maestro relaciones nuevas, en las que reinan la mayor franqueza de conducta, la confianza más grande, las mismas relaciones que nos parece deben ser como el ideal al que debe tender la escuela.» TOLSTOI, L. (1978) *La escuela de Yasnaia Poliana*, p. 46 (Barcelona, Olañeta Ed.).
- [30] WOODS, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (Barcelona, Ed. Paidós).
- [31] *Ibidem*, p. 18.
- [32] *Ibidem*, pp. 69, 71, 72.
- [33] «La aventura de Chippindale: aprendizaje real en la construcción», *Ibidem*, pp. 103-139.
- [34] El proyecto, no obstante, estaba plenamente contextualizado en la realidad.
- [35] Por ejemplo, Hart, R. (1997) *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. (London, Earthscan-Unicef).
- [36] TONUCCI, F. (1997) *La ciudad de los niños*, pp. 125 y ss. (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez); TONUCCI, F. (2002) *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, pp. 177 y ss. (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez); RISSOTO, A. (1997) *Da bambino ho fatto un parco* (Pisa, Cooperative Pisane Riuniti).
- [37] Por ejemplo, las experiencias referenciadas en las obras da la nota anterior. O también las realizadas a partir de 1998 en ocho municipios de la provincia de Barcelona (Cardedeu, Granollers, Navarres, El Prat de Llobregat, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria, y Viladecans), coordinadas a partir de un proyecto de la Diputación de Barcelona (TRILLA, J. *Ciudad, educación y participación*, en preparación (Barcelona, Ed. Ariel)).
- [38] MENACKER, J.; WELDON, W.; HURWITZ, E. (1990) Community influences on school crime and violence, pp. 68-80, *Urban Education*, 25.
- [39] De todos modos, si reparamos bien en aquellos resultados podemos interpretar, no sólo que, como resulta indiscutible, la violencia exterior se proyecta en el

interior de la escuela, sino también que, a pesar de todo, la violencia o la inseguridad dentro es menor que la de fuera. Dicho de otra manera, que a pesar de las deplorables condiciones en las que se trabaja en estas escuelas, ellas ofrecen seguramente una realidad mejor que la sus alrededores.

### Resumen:

### Los alrededores de la escuela

Este trabajo trata sobre lo que en él se denomina los alrededores de la escuela. Esto es, aquel espacio exterior a la institución escolar pero vinculado a vicisitudes de los niños directamente relacionadas con su rol de escolares. La intención del mismo no es tanto describir etnográficamente qué ocurre en tales alrededores, cuanto partir de ello para reflexionar sobre su significatividad en relación a diversas formas de concebir lo que es lo que debe ser la escuela. El artículo se compone de dos partes, precedidas de un apartado introductorio y seguidas de una suerte de epílogo. En la primera parte, los alrededores de la escuela se consideran como un espacio peculiar de autonomía y también, por tanto, para la trasgresión. En la segunda parte se presentan diversas formas de acción pedagógica que la escuela ha practicado sobre sus alrededores.

**Descriptores:** Espacio escolar, entorno escolar, novillos, absentismo escolar, deserción escolar, ciudad de los niños.

### Summary:

### The surroundings of the school

This paper deals with the *surroundings of the school*, which are described as the outside space of the

school institution but closely related to the children's experiences due to their role of schoolchildren. Its aim is not the ethnographic *description* of what happens in those *surroundings*, but to take those events into account in order to reflect on their importance in relation to the different conceptions of what schools are and must be. The paper has two different parts, preceded by an introduction and followed by an epilogue. At the first part, the surroundings of the school are considered as peculiar spaces of autonomy and for transgression. At the second part, different pedagogical actions schools have carried out on their surroundings are discussed.

**Key Words:** school space, school environment, playing truant, school absenteeism, school desertion, city of children.