

El Buen Vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación

María Verónica Di Caudo

La escuela es para los niños el espacio social e institucional por excelencia.

Es allí donde se enfrentan en forma plena a sistemas complejos de reglas, jerarquías, normas.

Es allí donde por consiguiente, pueden hacer ejercicio de sus estrategias de apropiación y resistencia respecto de los sistemas sociales. (Brailovsky, 2012)

Resumen

Este artículo¹ se propone mostrar cómo niños y niñas de edad escolar asumen conceptualizaciones diversas sobre el Buen Vivir; qué sentidos, valoraciones y perspectivas le otorgan a través de reflexiones y vivencias, sobre situaciones y eventos en los que participan (directa o indirectamente) o sobre la información que reciben (dentro o fuera de la escuela). El trabajo de campo se realizó en una escuela primaria mixta y fiscal de la ciudad de Quito durante

1 Este proyecto se desarrolló desde el Centro de Investigación de Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ) dentro de la línea de investigación “Socialización de niños y jóvenes; familia, escuela, medios y política”. Una ponencia en base a esta investigación fue presentada en la X Reunión de Antropología del Mercosur, llevada a cabo en la ciudad de Córdoba, Argentina, del 10 al 13 de julio de 2013.

2012, desde un enfoque teórico metodológico etnográfico. Al mismo tiempo se implementaron una serie de talleres lúdicos y periodísticos con un pequeño grupo de alumnos. Se muestra cómo las representaciones del buen alumno-buen ciudadano que asumen niños y niñas conviven junto a otros sentidos y experiencias ciudadanas que les ayudan a problematizar la realidad y a pensar una idea de buen vivir real y concreta.

Introducción

Reconociendo que la escuela y los procesos de socialización que en ella se dan son referentes primordiales y relevantes a la hora de repensar cómo los niños y niñas devienen sujetos ciudadanos, me interesó preguntarme qué estaba sucediendo con el concepto de Buen Vivir en la escuela y especialmente cómo era percibido por los chicos. Para esto desarrollé una etnografía durante el año 2012, en una escuela estatal mixta de la ciudad de Quito.

En la primera parte del trabajo, sintetizo brevemente algunas conceptualizaciones sobre el Buen Vivir, presento el enfoque metodológico utilizado y describo cómo la escuela asume estos principios de la política pública. En la segunda parte, me centro principalmente en las definiciones de los infantes sobre el Buen Vivir. Finalmente, concluyo señalando la importancia de considerar la voz de los niños en sus ejemplos, opiniones e interpretaciones a partir de lo que conocen y viven, ya que muchas veces trascienden las simplificaciones enseñadas en el ámbito escolar, al tiempo que describen, problematizan y piensan críticamente la realidad social.

Algunas notas sobre el “Sumak Kawsay” (Buen Vivir)

El Buen Vivir emerge como un fuerte y fundamental planteamiento en la última Constitución ecuatoriana de 2008. Con el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013), el término se comenzó a usar ampliamente pero con alcances e interpretaciones diversas y heterogéneas. Están quienes lo asemejan al concepto original indígena Sumak Kawsay; otros, a la modernización del mismo, y hay también quienes

perciben el empleo del concepto como mera manipulación política. Más allá de toda interpretación –actualmente en el Ecuador–, el Buen Vivir aparece casi como *slogan* publicitario en vallas y carteles de la ciudad, en propagandas y discursos varios (sociales, comunitarios, económicos, educativos).

La construcción de “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay”, es la inspiración plasmada en el preámbulo constitucional ecuatoriano. Se hace hincapié en el goce de los derechos y en el ejercicio de las responsabilidades en el marco de la interculturalidad como condiciones del Buen Vivir (Constitución, 2008: art. 275). El Buen Vivir se consagra como eje del desarrollo nacional, caracterizado por la inclusión y la equidad, la biodiversidad y los recursos naturales (Constitución, 2008: título VII). Sus principios encierran temas de agua, alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud, trabajo y seguridad social (Constitución, 2008: título II). El Plan Nacional propone una visión del Buen Vivir que amplía derechos, libertades, oportunidades y potencialidades de los seres humanos, comunidades, pueblos y nacionalidades, al tiempo que garantiza el reconocimiento de las diversidades para alcanzar un porvenir compartido dentro de una sociedad justa, libre y democrática (SENPLADES, 2009).

En los pueblos originarios de lo que se habla es de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción, lo que significaría el “Vivir Bien” (Huanacuni Mamani, 2010). El Sumak Kawsay rechaza una perspectiva unilineal de la historia (de Sousa Santos, 2006) y recurre a la idea del *nosotros* (para el pensamiento ancestral el mundo es eminentemente colectivo). Debido a esto es que existen posturas críticas sobre la transferencia del concepto desde la cosmovisión indígena a la actualidad del país, porque se reconstruye con la mediación de otra lengua y estructura de pensamiento (Belasteguí, 2012) o porque el modelo de crecimiento económico neoliberal no

tiene sentido en el pensamiento ancestral (Montaluísa, 2012)². Otros en cambio, sostienen que apelar a este concepto es buscar en esquemas míticos del pasado y que esta retroproyección no sirve para movilizar fuerzas reales de cambio (Sánchez Parga, 2011), o consideran que se niegan las intensas transformaciones del mundo indígena, cayendo en un fundamentalismo e instrumentación política del concepto (Houtart, 2011).

Breve encuadre metodológico

La investigación fue planteada desde un enfoque etnográfico orientado a la “documentación de lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009) que permitió la reconstrucción de sentidos de los distintos sujetos a partir de narrativas, observaciones y prácticas; estudiando de primera mano lo que la gente hace y dice en contextos particulares, lo cual supone un contacto bastante prolongado del investigador con los sujetos de su investigación en escenarios significativos (Hammersley, 2006; Walford, 2008). Este enfoque me resulta valioso porque permitió una aproximación comprensiva a los sentidos del complejo mundo social, lo cual sólo es posible si en su “estar ahí” (con la población de estudio) el investigador logra realizar una apertura perceptiva-cognitiva-emocional que genere un espacio vital de vivencias compartidas con esos otros, sujetos de estudio. Es decir, el “estar ahí” sólo es productivo científicamente si se entablan relaciones de alteridad, en las cuales surge la interacción de las reflexividades (Guber, 2001, 2005; Milstein, 2011).

La investigación requirió trabajo de campo en la escuela mediante observación participante, entrevistas e intercambios informales grupales e individuales con sujetos adultos y niños/as. Participé en conversaciones con adultos y con niños, compartí recreos, observé clases

2 Entrevista con Luis Montaluísa, dirigente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y fundador de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

en distintos grados, concurrí a algunos eventos escolares y reuniones docentes. Todo esto me permitió acercarme más a los “intersticios del quehacer cotidiano” (Rockwell, 2011) de los sujetos educativos e intentar relacionar los pequeños sucesos con procesos más vastos en los que pueden configurarse otras comprensiones (socioculturales, históricas, políticas, estéticas, etc.). Para mí fue muy importante privilegiar el encuentro con los niños y niñas de la escuela y por eso planifiqué algunos talleres lúdico-periodísticos con el objetivo de lograr espacios de diálogo y trabajo con mayor tiempo. A través de actividades literarias y periodísticas (como narrar historias, producir cuentos, tomar entrevistas, redactar noticias), de actividades artísticas (pintar, dibujar, dramatizar y cantar), los niños expresaron sus ideas, opiniones y relataron experiencias personales sobre la ciudadanía y el Buen Vivir en la escuela, sus barrios y sus propias vidas familiares. Se concretaron cuatro talleres con la participación de unos 12 a 14 niños y niñas de la escuela de cuarto, quinto y sexto grado, con una duración de dos horas cada uno³.

El registro de todo el rico material etnográfico fue realizado por distintos medios: notas en diario de campo, grabaciones de entrevistas (y sus respectivas transcripciones), archivo sistemático de los trabajos de los talleres realizados por los niños/as, fotografías, videos. El análisis y la construcción de datos, fue un trabajo continuo de lecturas y relecturas del material, de descripciones detalladas y analíticas, de interpretar actividades, creencias compartidas, prácticas y discursos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo, en diálogo con las del observador, de ejercicios de escritura y reescritura.

El conocimiento es un proceso que se va dando desde un sujeto en relación con otros sujetos cuyo mundo social se quiere explicar. La reflexividad (que es indispensable en este tipo de investigación) se lo-

3 Tres estudiantes de pregrado de la Carrera de Pedagogía-Sede Quito participaron en algunos de estos talleres, así como también en el comienzo del trabajo de campo. Ellos fueron: Max Mantilla, Anita Sánchez y Tania Velasco.

gra por medio de interacciones, diferenciaciones y reciprocidad entre la reflexividad de la investigadora (compuesta de sentido común, teoría, modelos explicativos, determinados esquemas cognitivos, hábitos disciplinares y epistemocentrismos) y los actores o sujetos de investigación. Los procesos de reflexividad incluyen la perspectiva de agentes sociales que son portavoces de la diversidad (Rockwell, 2009; Guber, 2001) y en este caso, opté por privilegiar a los niños y niñas.

Construyendo una escuela del Buen Vivir

Comencé mi inserción en el campo con ideas, opiniones y suposiciones sobre el Sumak Kawsay; imposible no tenerlas en el contexto del proyecto político ecuatoriano centrado en el paradigma del Buen Vivir implantando desde la última reforma constitucional. Me fui encontrando con un fuerte discurso normativo que intentaba construir una “escuela del Buen Vivir”. Interactuando con los niños y niñas en las aulas, observando clases, sus juegos y sus recreos, escuchando sus intereses y preocupaciones en intercambios informales se fueron abriendo procesos de reflexividad que me permitieron acceder a otros sentidos y a otras miradas. Los niños como agentes sociales y ciudadanos se convirtieron en portavoces de alcances diversos en el concepto de Buen Vivir.

Estar en el día a día de la escuela, relacionándome con adultos, pero especialmente con sus alumnos, me hizo pensar que si en el origen, el Sumak Kawsay es una vida en armonía, las discusiones sobre su uso y alcance son las que se manifiestan cuando nos preguntamos qué entendemos por “vivir bien”, por “vivir en armonía”. ¿Qué entendían por un vivir armonioso los pueblos originarios? ¿Qué entienden hoy las distintas etnias del Ecuador? ¿Cómo interpreta el concepto el Estado Nacional y las voces críticas? ¿Qué entienden la escuela, los chicos, los maestros, los padres? ¿Qué entendemos y qué se nos quiere hacer entender desde una producción de sensibilidad estética? En esta presentación voy a mostrar el tema desde algunas voces pero especialmente me centraré en la mirada y las vivencias de los niños y niñas de la escuela.

Desde que me acerqué a la institución escolar quedó instalada la temática ciudadana vinculada estrechamente al Buen Vivir, “porque ahora todo es Buen Vivir”, según la voz de la directora y de algunas maestras con las que entablé los primeros diálogos. La directora se mostraba preocupada por cumplir y hacer cumplir las diversas demandas del Ministerio de Educación que tenían que ver con nuevo currículum y textos que el Estado asignaba, evaluaciones y controles a las instituciones, extensión de la jornada laboral docente a ocho horas de trabajo, desarrollo de proyectos sobre el Buen Vivir, etc.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador, la educación era un componente esencial del Buen Vivir y lo presentaba como un “nuevo modelo de desarrollo”, proponiendo una serie de principios y valores básicos para una convivencia armónica en el marco de respeto a los derechos humanos. Los lineamientos sobre el proyecto ciudadano del Buen Vivir emanaban vía currículo, textos educativos y normas varias. Por ejemplo, la Reforma Educativa (instaurada desde el año lectivo 2010-2011) presentaba al Buen Vivir como eje transversal incluyendo la interculturalidad, la protección del medioambiente, la salud, la formación de una ciudadanía democrática, la educación sexual. Se había creado un Sistema de Declaratoria de “Escuelas del Buen Vivir y de Calidad” que buscaba fortalecer a las instituciones educativas públicas. La introducción de todos los libros escolares destinados a la Educación General Básica y proporcionados por el Estado, indicaba:

El Ecuador ha sido, según el poeta Jorge Enrique Adoum, *un país irreal, limitado por sí mismo, partido por una línea imaginaria*, y es tarea de todos convertirlo en un país real que no tenga límites. Con este horizonte, el Ministerio de Educación realizó la Actualización y Fortalecimiento el Currículum de la Educación General Básica que busca que generaciones venideras aprendan de mejor manera a relacionarse con los demás seres humanos y con su entorno y sobre todo, a soñar con la patria que vive dentro de nuestros sueños y de nuestros corazones. El Ecuador debe convertirse en un país que mire de pie hacia el futuro y eso sólo será posible si la educación nos permite ser

mejores ciudadanos. Es una inmensa tarea en lo que todos debemos estar comprometidos para que el Buen Vivir sea una práctica cotidiana (Ministerio de Educación, 2011).

Las referencias a la igualdad y la equidad en la diversidad, la participación ciudadana y la plurinacionalidad eran citadas de manera abundante en los textos escolares de todas las áreas y años del curriculum. Se integraban frases y mensajes cortos relacionados con los derechos y los principios de participación: igualdad, autonomía, respeto, solidaridad, discusión pública.

También en la escuela se hablaba mucho del Buen Vivir y casi todas las aulas lucían decoraciones alusivas en carteles o pizarrones. Un día que observaba una clase en 6º grado, la maestra les pidió a los niños dar lectura a una de ellas ante mi presencia, quienes a coro repetían: “Buen Vivir: respetuosos, amigables, buenos, solidarios, educados, honestos, pacifistas”. La maestra reforzó el discurso diciendo: “cuando no peleamos somos buenos niños y tenemos que tener las cosas bien ordenadas”. Esta misma docente relacionaba el Buen Vivir con proyectos educativos ecologistas que se estaban realizando en aquel grado y” que les enseñan a los niños a ser buenos ciudadanos y cumplir con el Buen Vivir”. El concepto era reproducido textualmente en hojas enteras, una y otra vez en los cuadernos de los niños.

De esta forma, libros de textos, junto a pizarrones (carteleros o equivalentes) y cuadernos de los alumnos se convertían en un sistema triangular de situación didáctica: saber/libro, maestro/pizarrón y alumno/cuaderno. Los pizarrones mostraban y establecían lo que se había obtenido de un espacio oficializado y legitimado por los libros y los cuadernos reproducían, aceptaban, asimilaban y conservaban el relato incrustado en la vida escolar. Es claro cómo el *adentro* y el *afuera*, a un nivel simbólico, se veían representados en un sistema que organizaba saberes escolares (Brailovsky, 2012). Así, los objetos escolares actuaban como canales de inculcación ideológica, política, nacionalista, disciplinaria e incidían con fuerza en la construcción de identidades sociales dentro de la escuela.

Muchísimos episodios escolares unían el “portarse bien (escuchar, obedecer, no molestar, pedir la palabra para hablar, no mentir, respetar a los adultos, etc.)” y ser “buenos alumnos (hacer los deberes, ser puntuales, ser ordenados y aseados)” con convertirse en “ciudadanos del buen vivir”. Los mejores promedios y las mejores acciones de los alumnos también eran muestra de estudiantes que se esforzaban y se comprometían con el Buen Vivir. De igual manera, docentes y directivos trasladaban esta cuestión a las familias. Familias que iban a la escuela cuando eran convocadas, que eran responsables o se ocupaban de sus hijos (“mandándolos limpios y con los útiles completos”) eran ejemplos de Buen Vivir y viceversa.

La socialización escolar consiste en la transmisión e internalización de un conjunto de convenciones que se inscriben como parte del “sentido práctico” (Bourdieu, 1997) y que vuelven significativos, razonables, legítimos, aceptables los mandatos morales, los modos “correctos” de actuar y hablar y el reconocimiento de determinadas “verdades”. Así, los alumnos reciben –de la autoridad pedagógica– un conjunto de prácticas, significados, discursos que integran la cultura “legítima” y que incluyen supuestos tácitos y dimensiones no conscientes de los sentidos transmitidos. En este sentido, el proceso de socialización escolar forma parte de la reproducción cultural (Willis, 1988) y el paso de los niños por la escuela se transforma en un lugar privilegiado de formación ciudadana. Es en este contexto investigativo, donde se difunde lo que se esperaba (o no) de un ciudadano del Buen Vivir.

El pensamiento infantil sobre el Buen Vivir

Tanto los intercambios informales como los talleres lúdico-periodísticos⁴ que compartí con los niños, fueron espacios para expresarse

4 En el primer taller los niños trabajaron con los periódicos del día. En el segundo, la propuesta fue crear cuentos. En el tercero, en base a entrevistas que habían realizado los mismos niños a adultos, se dialogó sobre problemas ciudadanos en distintos ámbitos y posteriores dramatizaciones en las que ellos evidenciaron desde

sobre los temas del Buen Vivir. Señalaron la falta de Buen Vivir en la escuela cuando: “hay niños que pegan a las niñas y también al revés o el maltrato de niños grandes a chiquitos porque les pegan o les quitan la colación. Otros marcaron la falta de respeto a los compañeros y el maltrato de profesores hacia los alumnos cuando les reprenden o les gritan”. En cambio consideraban situaciones de Buen Vivir en la escuela cuando había ayuda y gestos de solidaridad de unos a otros (cuando alguien se lastimaba, cuando se prestaban juguetes o útiles escolares, cuando los niños se permitían unos a otros intervenir en juegos). Además de estos ejemplos que tienen que ver con las interacciones entre los sujetos, los niños/as también puntaron otros problemas de la escuela que los relacionaron con la falta de Buen Vivir: “baños sucios y con malas palabras o basura botada por ahí”. Si bien no hablan de sujetos, se entiende que hay personas (adultos o niños) que ensuciaban o no cumplían con el cuidado de la escuela.

Los escolares, detectaron la falta de Buen Vivir en contextos más amplios como el país o el barrio: “en los candidatos a presidente no hay el Buen Vivir porque hay amenazas e insultos”. Relataron y dramatizaron innumerables episodios de robo, en la familia o en vecinos. Asimismo, situaciones de venta y consumo de drogas y de pandillas, aparecieron en sus relatos, juegos y dibujos, y siempre fueron relacionadas a la “falta de Buen Vivir”.

En general, los niños identificaban a policías y maestros como *cuidadores* del Buen Vivir, especialmente cuando luego de una situación de desorden, estas autoridades lo restablecían (ejemplo: cuando dos niños se peleaban venía la maestra a separarlos o cuando había delincuentes, la policía los *atrapaba*). Los alumnos expresaban que el Buen Vivir era ser un buen ciudadano o que los ciudadanos son los que cumplían el Buen Vivir. Aparecían frases como: “un buen ciudadano no contamina

su óptica, problemáticas ciudadanas. La propuesta del cuarto y último taller fue sobre el tema de la participación en la escuela y el soñar con una escuela diferente.

el medio ambiente; para que haya Buen Vivir debemos tener deberes y derechos porque cuando no tenemos deberes, no hay derechos”.

Estas miradas de los niños exceden la consideración de una democracia formal o de la ciudadanía asociada a lo territorial, como unas alumnas de tercer grado me dijeron que la maestra les enseñó: “Yo nací en Carapungo [se refiere a una parroquia de Quito] y por eso soy ecuatoriana. Así nos dice la maestra que si nacimos acá somos ciudadanos de acá, de Ecuador. Nos sabe decir que desde que nacemos somos ecuatorianos”.

Cuando los niños trabajaron con el periódico del día, organizados en tres grupos y seleccionando noticias en donde aparecía o no –según ellos– el Buen Vivir, ningún grupo repitió la elección de recortes. Todos escogieron tanto noticias nacionales como internacionales de diversos ámbitos: políticos, económicos, sociales, ecológicos. Un grupito de cuatro infantes eligió una noticia sobre “cadáveres que portaban papeles de Sinaloa” (estado mexicano). Un niño explicó: “esto no es el Buen Vivir porque no hay que conducir ebrio”, mientras otro del grupo le replicó: “no, no, no era porque estaban borrachos, no era por conducir ebrio, es que llevaban bombas y eso no es Buen Vivir”. La otra noticia que este grupo seleccionó tenía por título “Los niños afectados por la trata” y dijeron que les asombró “porque no se debe maltratar a los niños y niñas, porque eso no es Buen Vivir”. En estos ejemplos trabajados vemos que los chicos intentan comprender y discutir entre ellos la información internacional presentada en los periódicos a través de interpretar titulares, fotos e infografías.

Otro grupo eligió una noticia nacional para contarnos que la policía halló drogas en La Mariscal (barrio del centro-norte de Quito) y explicarnos que “agentes antinarcóticos encontraron una banda de narcotraficantes que estaban transportando droga a otros países pero fueron atrapados. Había 49,1 kilos de cocaína y 129,6 de marihuana”. En cambio, cuatro niñas optaron por noticias relacionadas con el medio ambiente. “El hielo de los polos da pistas para comprender el cambio

climático” era el titular del artículo en el cual las alumnas argumentaron “que hay que cuidar el medio ambiente y eso es Buen Vivir”. La noticia opuesta al Buen Vivir fue “Pujilí reclama por la contaminación” y manifestaron: “nos impacta porque habla de la contaminación del medio ambiente que significa no Buen Vivir”. Otros destacaron la noticia sobre “Apoyo oficial para el Aeropuerto Cotopaxi” y una niña explicó a todos que ella pensaba “que como el presidente estaba colaborando con el aeropuerto, hay Buen Vivir”. Otra noticia fue referida a unas nuevas monedas de un dólar que el Banco Central estaba fabricando pero los niños estaban “sorprendidos porque pertenecen a la serie de presidente de EEUU y acá estamos en Ecuador”. Y la tercera, fue la elección de una foto de publicidad en la que se veía a una pareja: “pensamos que estas personas están practicando el Buen Vivir porque se demuestran cariño”.

En las interpretaciones que hacen los alumnos, el Buen Vivir aparece ligado a valores, a situaciones que se clasifican como *buenas* relacionadas tanto con personas, barrios o países como con la naturaleza. Si bien las enseñanzas escolares se trasladan a la lectura de la realidad social, es evidente que emerge una lectura socio-política bastante más compleja en relación a la que muestran los textos escolares y los discursos de los maestros de ciertos hechos ciudadanos nacionales e internacionales.

Cuando en otro taller los niños crearon cuentos colectivos, se evidenciaba que en todas las historias aparecían marcadamente *buenos* y *malos* (sean estos personas, animales o personajes de ficción). En uno de los cuentos, también emergía la categoría de *pobreza* y las niñas la relacionaban con pares opuestos como limpio/sucio, entero/roto, premios/castigos. Los términos negativos (maldad, pobreza, suciedad, castigos) siempre correspondían a la ausencia del Buen Vivir y viceversa. Esta interpretación de los niños es muy cercana a los estudios de Mery Douglas (1966) en donde la limpieza es considerada expresión de un estado moral y un modo de vida virtuoso, y la suciedad y sus efectos formarían un modo de vida inmoral. Lo sucio e impuro, “lo que está fuera de lugar”; así como lo limpio, lo puro, “lo que debe ser”, son valores relativos

dependientes de sistemas de clasificación de una sociedad que permiten develar aspectos profundos del orden moral y social.

Al realizar entrevistas a adultos de sus contextos (papás, hermanos mayores u otros familiares, docentes) identificaron problemas que afectan a la ciudadanía, tanto a nivel barrial como nacional. Entre los primeros, aparecieron: delincuencia, terrenos abandonados convertidos en basurero, baches en las calles y problemas de tráfico vehicular. En el país, señalaron los actos delictivos y la falta de empleo como problemas de envergadura (en algunos entrevistados estos problemas aparecían ligados). Otros familiares como hermanos y primos destacaron diversas problemáticas de contaminación. En propuestas de juegos dramáticos, los niños y niñas actuaron con temas reiterados: robos, violencia en las calles, venta de drogas y problemas de pandillas en los barrios y en los colegios.

Una mirada más problematizadora que la enseñada por la escuela

El Estado no precisa necesariamente dar órdenes, y ejercer una coerción física para producir un mundo social ordenado: no mientras esté en disposición de producir unas estructuras cognitivas incorporadas que sean acordes con las estructuras objetivas y garantizar de este modo la sumisión dóxica al orden establecido.

(Bourdieu, 1997: 120)

En el Ecuador actual, ciertas conceptualizaciones del Buen Vivir atraviesan propuestas político educativas, curriculum, libros escolares, enseñanzas de los docentes y la cotidianidad de la escuela reforzando un discurso hegemónico de orden educativo.

El Buen Vivir ciudadano, complicado en su definición, se simplificaba en la escuela cuando era enseñado como contenido, limitado a valores (ecológicos, de convivencia, entre otros) que reforzaban la

constitución de *buenos alumnos*. Sabemos que los niños/as “son sujetos condicionados como todos por relaciones asimétricas en que viven, despliegan estrategias e interpretaciones diversas en y sobre el entorno social” (Hecht *et al.*, 2009: 4) y por eso quisimos recuperar su mirada sobre temas de ciudadanía –aparentemente temas de “grandes”– y visibilizarlos como interlocutores válidos.

En el trabajo que aquí se comparte, busqué mostrar cómo los escolares (mediante actividades y declaraciones) abrieron mucho más la conceptualización del Buen Vivir respecto a la que aparecía en los discursos de maestros y textos escolares. Y no sólo eso, sino que la problematizaron en distintos niveles de preocupación ciudadana: ecológicos, sociales, culturales y económicos. Pudimos observar que mientras los alumnos asumían el discurso escolar del *buen ciudadano* al cual se llegaba siendo un *buen alumno* y un *buen compañero* en la escuela, no eran ajenos a otros discursos y prácticas porque vivían e interactuaban al mismo tiempo en diversos espacios de socialización (familiar, barrial, cultural). En estos espacios armonía y desarmonía convivían.

Los problemas de convivencia fueron vistos por los niños mucho más allá de los comportamientos disciplinarios escolares. Los niños demostraron un conocimiento (aunque hay veces superficial o erróneo) de serias problemáticas sociales como la violencia, la trata, la droga, la delincuencia, el maltrato, en donde vinculan cuestiones sociales, económicas y políticas.

La escuela –siempre preocupada por la enseñanza de los valores– había encontrado un nuevo ámbito para trabajarlos en los principios del Buen Vivir. El tradicional discurso escolar sobre educación en valores se modernizaba política y ciudadanamente. El Buen Vivir, así pedagogizado y más allá de las discusiones sobre su alcance y sentidos, reforzaría el arbitrario escolar dominante (Bourdieu, 1997) mediante principios de orden escolar (Milstein y Mendes, 1999), preparando a los alumnos para el orden social y ciudadano, que se mostraría como *armónico*. Vemos entonces cómo distintos agentes políticos y educativos

convergían en la construcción de un sujeto político considerablemente abstracto, plural y globalizado: los ciudadanos del Buen Vivir que se movían en diversidad y armonía en una nueva forma de convivencia (Preámbulo Constitucional, 2008).

Cuando concebimos la idea de armonía y equilibrio del ser humano con lo creado, con la naturaleza, con los otros seres humanos en convivencia, estamos pensando en clave estética, con claros deslizamientos éticos y políticos. La escuela, desde matrices de clasificación y jerarquización, forma sensibilidades colectivas esperables. Y desde el orden escolar, los valores se equiparan a lo *armónico* y moldean imaginarios compartidos y subjetividades ciudadanas para el orden sociopolítico. La educación pública a partir de su objetivo integrador, de su mandato de universalización y homogenización se erige como símbolo de igualdad ante el Estado y construye un imaginario, unos valores, un destino y un patrimonio simbólico común; idealiza un *nosotros* poco especificado socialmente, más fundado en valores universales y en una cultura cívica que cuadra con una democracia representativa desarrollada, constituyéndose “ese vago sujeto colectivo, titular de derechos de soberanía” (Cruces y Díaz de Rada, 1995: 178).

Más allá de discursos, normas y enseñanzas, la inmersión en el campo me permitió comprender que los niños y niñas visualizan la armonía y la desarmonía desde lo que viven y experimentan. No hay Buen Vivir cuando existe maldad, pobreza, suciedad, castigo, maltrato, inseguridad, contaminación. Ellos imaginan, juegan y hablan de una escuela y de una ciudad limpia, de solidaridad entre iguales y diferentes (entre niños y niñas, entre adultos y niños, entre políticos y ciudadanos), de demostraciones de cariño y buen trato, de participación porque pueden hacer cosas que les gustan y que eligen hacer, de promesas que se cumplen. A su vez, es claro que ven al Ecuador interactuando con otros países, en un contexto global mayor, con relaciones ecológicas y de ambiente, con instituciones políticas y públicas, también en un juego no siempre armónico ni equilibrado. Tal vez los niños ayuden a clarificar

concretamente lo que es vivir bien cuando nos hablan de sus cosas, de sus deseos, de su realidad cercana y experienciada en relación a contextos mayores como el barrio, el país, el mundo, la calle, la escuela, la naturaleza, las relaciones y vinculaciones con sus pares y con adultos.

Resulta importante, entonces, no sólo hablar de la infancia, sino y principalmente considerar a los niños y niñas como agentes y actores sociales, buscando seriamente recuperar sus miradas en los entramados de relaciones ciudadanas, sociales, políticas, históricas, ambientales, éticas y estéticas. No sólo investigar sobre ellos, no sólo diseñar políticas para ellos, sino investigar con ellos, pensar con ellos y asumirlos como reproductores y productores activos de la cultura, del conocimiento y de relaciones sociales. Para esto se necesita permitirles hablar y permitirnos escucharlos como parte de nuestra socialización cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

Belasteguí, M.

2012 “Un triple punto de partida”. En: *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Bourdieu, P.

1997 *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Brailovsky, D.

2012 *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Argentina: Homosapiens.

Asamblea Nacional Constituyente

2008 Constitución del Ecuador. Montecristi: Asamblea Constituyente.

Cruces, F. y Díaz de Rada, A.

1995 “La cultura política, ¿es parte de la política cultural, o es parte de la política, o es parte de la cultura”. En: *Política y Sociedad*, 18:165-183, Madrid: UNED.

De Sousa Santos, B.

2006 *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

- Douglas, M.
1973 [1966] *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Gubern, R.
2001 *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
2005 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M.
2006 “Ethnography: problems and prospects”. En: *Ethnography and Education*, 1(1): 3-14, Taylor y Francis.
- Hecht, A. C. et al.
2009 “Niñez y etnografía. Debates contemporáneos”. VII Reunión de antropología del Mercosur. Argentina. [Recuperado en marzo de 2014, disponible en: [www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/.../GT25-Ponencia%20\(Hecht\).pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/.../GT25-Ponencia%20(Hecht).pdf)].
- Houtart, F.
2011 “El concepto de Sumak Kawsay y su correspondencia con el bien común de la humanidad”. En: *Revista Ecuador Debate*, nº 84, diciembre de 2011. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Huanacuni Mamani, F.
2010 *Vivir Bien-Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Milstein, D.
2011 “Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad”. En: Milstein, C. et al. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila.
- Milstein, D. y Mendes, H.
1999 *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno en la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E.
2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
2011 “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En: *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Biblos.

Sánchez Parga, J.

- 2011 “Discursos retroevolucionarios: sumak kawsay, derechos de la naturaleza y otros pachamamismos”. En: *Revista Ecuador Debate*, nº 84. Quito: Centro Andino de Acción Popular.

SENPLADES

- 2009 “Plan nacional para el Buen Vivir 2009-2013”. [Recuperado en noviembre de 2012, disponible en: <http://plan.senplades.gob.ec/introduccion>].

Willis, P.

- 1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Walford, G.

- 2008 “The nature of educational ethnography”. En: Walford, G. (ed.), *How to do educational ethnography*. London: The Tufnell Press.