



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

LA BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD EN LA ESCUELA.
Un estudio sobre el discurrir de las representaciones
sociales de la felicidad en el curriculum escolar.

POR

Pablo Andrés Torres Ravelo

Tesis presentada para optar al grado de
Magíster en Educación con mención en Curriculum.

Directora de tesis:

Dra. Lorena Medina Morales

Comisión:

Claudia Matus, Ph.D. en Educación.

Guillermo Marini, Ph.D. Filosofía y Educación.

Diciembre, 2013

Este documento fue escrito en TeXstudio, la bibliografía se realizó con BibTeX. El maquetado se produjo con T_EXⁱS v.1.0+y fue compilado en L^AT_EX 2_ε.

Este documento puede ser impreso en una o dos caras, ver versiones en documentos adicionales incluidos en el CD.

Copyright © Pablo Andrés Torres Ravelo

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita el trabajo del autor.

Con mucho cariño a mi Madre, Padre, tíos, colegas y amigos que han recorrido su vida y la nuestra en el ejercicio de la más bella de las profesiones: la de educador, sufriendo penas y las más grandes alegrías.

A mi Wely, Helia Mery, a quien le debo mucho de lo que soy, con quien aprendí a observar y ser un explorador. Quien me mostró la necesidad del trabajo duro, de la persistencia, no temer a la soledad y que la mejor forma de aprender es haciendo.

*Que la imaginación y creatividad se pueden desarrollar en una sala de costura,
escuchando tangos y leyendo la Enciclopedia Monitor... mi Internet.
Cada vez que me senté en el computador a trabajar en esta tesis, eras tu la que se
sentaba en la máquina de coser otra vez.*

Agradecimientos

La gratitud no sólo es la más grande de las virtudes, sino que engendra todas las demás.

Cicerón.

Quiero comenzar agradeciendo a Lorena Medina, quien me guió durante estos años de manera cuidadosa y con inmensa paciencia, aportando siempre una posición en tensión que me hacía avanzar y poner en cuestión mis ideas, gozando de libertad para poder explorar los temas que tratamos. También a Claudia Matus, por su recomendación de varios autores que me dieron pistas claves para el inicio de este trabajo y sus posteriores comentarios a este documento. A Guillermo Marini por sus recomendaciones a este documento que lo mejoraron significativamente. Agradezco a Andrea Valdivia por su tiempo, aporte profesional y experiencia para el adecuado desarrollo del Focus Group. Y a aquellos profesores de la facultad que de una u otra forma, participaron de este trabajo.

Quiero agradecer especialmente a Anatolio Gonzalez no solo por su apoyo en el desarrollo de los Focus Group, sino que también por todos los momentos de acompañamiento en la realización de este trabajo. A Pablo Navarro por enseñarme la técnica del Pomodoro® y compartir muchos fin de semana de biblioteca, trabajando en nuestras respectivas tesis. También a Constanza de la Fuente y Juan Pablo Gajardo, que apoyaron como observadores en los Focus Groups, y que destinaron gratuitamente su tiempo.

Agradezco también a la Dirección Académica del Colegio San Ignacio El Bosque, en particular a Jorge Radic quien apoyó desde un principio mi desarrollo como educador.

Finalmente dedico y agradezco a aquellos amigos que preguntaban insistentemente cuando terminaría esta “feliz” tesis.

Índice

Agradecimientos	vii
I Antecedentes y levantamiento del problema.	5
1. Introducción.	7
1.1. La finalidad de la escuela.	7
1.2. Felicidad.	8
1.3. Curriculum como discurso.	9
1.4. Paradigma Dialógico.	10
1.5. Organización del documento.	10
1.6. Como se inscribe el autor.	11
Notas	11
2. Antecedentes, problema y objetivos.	13
2.1. Antecedentes.	13
2.1.1. Enfoques curriculares.	13
2.1.2. El curriculum post-crítico.	14
2.1.3. La felicidad y el curriculum.	15
2.1.4. ¿Qué grupos?	17
2.2. Preguntas de investigación.	18
2.3. Objetivo general y específicos.	19
2.4. Supuestos de la investigación.	19
Notas	20

II Marco teórico y conceptual.	21
3. Un breve repaso a la felicidad.	23
3.1. Introducción.	23
3.2. La eudaimonía: el florecimiento y el fin último del hombre.	25
3.3. Alcanzar la felicidad en el paraíso.	31
3.4. La educación clerical.	34
3.5. Las artes liberales y la ilustración.	35
3.6. El progreso técnico y la caída del humanismo.	37
3.7. Hiperconsumismo y la felicidad paradójica.	39
3.7.1. Felicidad mas allá del desarrollo económico.	41
3.7.2. El bienestar subjetivo: midiendo la felicidad.	42
3.7.3. La psicología positiva.	43
3.8. La felicidad y la escuela.	44
3.8.1. La educación de la felicidad.	44
3.8.2. Clima escolar.	44
3.8.3. Condiciones laborales.	45
3.8.4. La educación de las emociones.	45
3.9. La finalidad de la escuela.	46
3.9.1. La educación como derecho humano.	46
Notas	48
4. Discurriendo el curriculum.	49
4.1. Introducción.	49
4.2. El curriculum de Bobbitt.	51
4.2.1. Sputnik sweetheart.	52
4.2.2. El curriculum poscrítico.	54
4.3. Curriculum como discurso.	55
4.4. Dialogismo y discurso.	56
4.4.1. Curriculum y lenguaje.	57
4.4.2. Dos miradas para la Ideología.	59
4.5. Análisis dialógico del discurso.	60
4.5.1. Ejemplos de estas categorías.	63

4.5.2. Enunciadores y topoi.	65
Notas	67
5. Teoría dialógica de las representaciones sociales.	69
5.1. El pensar en la escuela.	69
5.2. La teoría dialógica de las representaciones sociales.	71
5.3. Themata y proto-themata.	72
5.3.1. Thema y topos.	73
5.4. El uso de los focus group.	75
5.5. Representaciones sociales de la felicidad.	76
Notas	77
III Diseño de investigación y metodología.	79
6. Metodología.	81
6.1. Sobre la investigación.	81
6.2. Diseño de la investigación.	82
6.3. Unidad de estudio y participantes.	82
6.3.1. Participantes.	84
6.4. Fases del proceso.	85
6.4.1. Fase preparatoria.	85
6.4.2. Fase de diseño.	86
6.4.3. Fase de implementación.	86
6.4.4. Fase de análisis.	87
6.5. Procedimiento.	88
6.5.1. Etapa 1, análisis microsocial del focus group como tipo de actividad comunicativa.	90
6.5.2. Etapa 2. Análisis dialógico del discurso.	92
6.5.3. Etapa 4. Conocimiento socialmente compartido y las representaciones de la felicidad en el curriculum.	95
6.5.4. Resumen de las categorías.	99
6.6. Confiabilidad de la investigación.	100

IV Resultados por centro escolar.	103
7. Centro educativo A.	105
7.1. Focus group de Apoderados.	106
7.1.1. Framing del focus group.	106
7.1.2. Enunciadores.	107
7.2. Focus group de Directivos.	117
7.2.1. Framing del focus group.	117
7.2.2. Enunciadores.	118
7.3. Focus group de Docentes.	126
7.3.1. Framing del focus group.	126
7.3.2. Enunciadores.	127
8. Centro educativo B.	135
8.1. Focus group de Apoderados.	136
8.1.1. Framing del focus group.	136
8.1.2. Enunciadores.	137
8.2. Focus group de Directivos.	146
8.2.1. Framing del focus group.	146
8.2.2. Enunciadores.	147
8.3. Focus group de Docentes.	152
8.3.1. Framing del focus group.	152
8.3.2. Enunciadores.	153
V Discusión de resultados y conclusiones.	163
9. Felicidad y finalidad de la escuela.	165
9.1. Centro Escolar A.	166
9.1.1. Actividades de formación en el contexto del proyecto curricular.	166
9.1.2. Los valores en el proyecto educativo.	169
9.1.3. La explicitación de la felicidad en el proyecto curricular.	171
9.1.4. La familia y la escuela.	172
9.1.5. La preparación para la sociedad.	174
9.2. Centro escolar B.	175

9.2.1. El desarrollo de talentos y los talleres.	175
9.2.2. La protección de los estudiantes.	178
9.2.3. La educación de los padres.	179
9.2.4. El sistema económico y social en la escuela.	180
9.2.5. Finalidad de la escuela y el proyecto educativo.	181
10 Configuración de las RS de la felicidad.	185
10.1 Reconocimiento social.	185
10.2 El sistema económico, un <i>daimon</i> encarnado.	186
10.3 La incapacidad de los padres para educar.	187
10.4 La educación extra-programática.	188
10.5 El correr del tiempo en la vida actual.	189
10.6 El consumo y el materialismo.	190
10.7 Los talentos de los niños.	191
11 Conclusiones.	193
11.1 ¿Quién es o puede ser feliz?	194
11.2 Las disociaciones en la escuela.	195
11.3 El curriculum como discurso.	199
VI Apéndices	201
A. Orientaciones generales.	203
A.1. Sobre la convocatoria.	203
A.2. Orientaciones para el moderador.	203
A.3. Checklist para el FG.	206
A.4. Orientaciones para el observador.	207
A.5. Etapas del proceso in-situ.	207
B. Carta de invitación.	211
B.1. Consentimiento informado.	212
B.2. Otros documentos.	213
Referencias	219

Índice de figuras

5.1. Figura y fondo	73
-------------------------------	----

Índice de Tablas

6.1. Composición de los grupos.	85
6.2. Tabla descriptiva de los focus group.	88
6.3. Convenciones para la transcripción del audio.	89
6.4. Segmentación extracto de Pilot-A0040726.	94
6.5. Otras marcas lingüísticas.	96
6.6. Extracto de focus group.	98
6.7. Resumen de categorías de análisis.	99
7.1. La relación entre la felicidad y la escuela.	108
7.2. Thematizaciones del enunciador.	109
7.3. El desarrollo de la persona.	110
7.4. La libertad.	111
7.5. Thematizaciones del enunciador.	112
7.6. El éxito.	114
7.7. Thematizaciones del enunciador.	115
7.8. La medición.	116
7.9. Thematizaciones del enunciador.	117
7.10 La mirada personal.	119
7.11 Thematizaciones del enunciador.	119
7.12 Comprar felicidad.	120
7.13 Thematizaciones del enunciador.	121
7.14 Acciones de la escuela.	122
7.15 Proyecto educativo.	122
7.16 Thematizaciones del enunciador.	123

7.17El centro docente.	124
7.18Thematizaciones del enunciador.	125
7.19La búsqueda.	128
7.20Thematizaciones del enunciador.	129
7.21Servir al otro.	129
7.22Thematizaciones del enunciador.	130
7.23Felicidad material.	131
7.24Thematizaciones del enunciador.	132
7.25No se planifica la felicidad.	133
7.26Thematizaciones del enunciador.	133
8.1. La felicidad personal.	138
8.2. Thematizaciones del enunciador.	138
8.3. La situación de los padres.	140
8.4. Thematizaciones del enunciador.	140
8.5. La herramienta dada por los talleres.	142
8.6. Thematizaciones del enunciador.	142
8.7. La mejora de la escuela.	143
8.8. Thematizaciones del enunciador.	144
8.9. La exigencia de la escuela a los niños.	145
8.10Thematizaciones del enunciador.	145
8.11La felicidad personal.	148
8.12Thematizaciones del enunciador.	148
8.13La educacion de la casa.	149
8.14Thematizaciones del enunciador.	150
8.15Cumplir el rol de la escuela.	151
8.16Thematizaciones del enunciador.	151
8.17Tener la felicidad.	154
8.18Thematizaciones del enunciador.	154
8.19La felicidad se puede enseñar.	156
8.20Thematizaciones del enunciador.	157
8.21Los recursos materiales.	158
8.22Thematizaciones del enunciador.	158

8.23 Un cambio de mentalidad.	159
8.24 Thematizaciones del enunciador.	160
8.25 El sistema educativo.	161
8.26 Thematizaciones del enunciador.	161

Resumen

Esta investigación tiene como propósito explorar la elaboración de representaciones sociales de la felicidad en y a través del curriculum, entendido como los discursos elaborados por la comunidad escolar.

La investigación es de carácter cualitativa y se enmarca en un estudio empírico de dos casos. Se adopta como paradigma de la investigación el Dialogismo. El estudio de los discursos se aborda desde el Análisis Dialógico del Discurso, en la propuesta de Antonia Larraín y Lorena Medina. El estudio de las representaciones sociales, se realiza desde la Teoría del Conocimiento Social de Ivana Marková. Las categorías de análisis se deducen de ambos marcos teóricos y se plantea la relación entre dos de ellas que se consideran relacionadas (*topoi* y *themata*).

El método de obtención de datos fue el focus group (FG) de discusión abierta, que se caracteriza por la poca intervención del moderador en el grupo y que conduce a través de la progresión de un conjunto pequeño de preguntas y aclaraciones.

El diseño propuesto permitió abordar la complejidad del problema de la felicidad y el curriculum escolar, en cuanto aportó elementos metodológicos para el análisis e interpretación de los resultados. En este sentido, el tipo de análisis favoreció el estudio de la elaboración discursiva, reconociendo las circunstancias particulares de producción y su base ideológica, histórica, social y culturalmente situada.

Los resultados dan cuenta de las ideologías que participan en la elaboración de la felicidad en la escuela y de ciertas disociaciones que se observaron en el curriculum de ambos centros, en particular las relacionadas a los procesos de enseñanza, donde se tensionan puntos de vista que buscan cumplir con el programa y otros que buscan el desarrollo del talento de los estudiantes; y las pertenecientes al enfoque de la educación escolar, donde la tensión se juega en una educación para la vida o una educación como la vida misma.

Abstract

This research explores the development of social representations of happiness in and through the curriculum, understood as the discourse made by the school community.

This research is a qualitative empirical study of two cases. The paradigm of research was based on the theory of Dialogism. The study of discourse is approached from the Dialogic Discourse Analysis as proposed by Antonia Larraín and Lorena Medina. The study of social representations, is based on the Theory of Social Knowledge of Ivana Markova. The categories of analysis are derived from both theoretical frameworks and the relationship between two that are considered related (topoi and themata).

The method of data collection was open discussion focus group (FG). The proposed research design allowed to address the complexity of the problem of happiness and the school curriculum, as it provided methodological elements for analysis and interpretation of results. In this sense, the type of analysis favored the study of discourse, recognizing the particular circumstances of production and their ideological, historical, social and culturally situated base.

The results show ideologies involved in the representation of happiness at school, meanwhile certain dissociations was observed in the curriculum of both schools, particularly those related to the teaching, where stress views looking comply with the program and others seeking the development of students talents; and belonging to approach school education, where tension is played on a education for life vs education as life itself.

Parte I

Antecedentes y levantamiento del problema.

Esta primera parte sirve de contexto para presentar el problema de investigación, se compone de,

Cap. 1 Introducción.

Cap. 2 Problema, objetivos y supuestos.

.....

Capítulo 1

Introducción.

How to gain, how to keep, how to recover happiness, is in fact for most men at all times the secret motive of all they do, and of all they are willing to endure.

William James.

1.1. La finalidad de la escuela.

Esta investigación tiene dos intereses, la felicidad y el curriculum. Pero ¿cómo es que ellos pueden caber en un trabajo que se enmarque en la teoría curricular?

Comenzaremos diciendo que el concepto de curriculum se ha definido desde diferentes enfoques en el último medio siglo. Si en una primera definición tenía que ver con la organización de la enseñanza, para lo cual se utilizó un enfoque propio de la fabricación en serie de automóviles, desde los años 60 en adelante, su definición se problematiza desde la crítica que se planteaba a la escuela, desde la sociología.

Los avances en las teorías críticas enriquecerían la forma de concebir el curriculum, poniendo en cuestión los procesos de selección de saberes, las intenciones de quienes lo hacen, explicitando supuestos. El curriculum no es sólo la organización de contenidos y métodos de enseñanza, es una invitación a replantear la práctica de la enseñanza, a reconocer que la educación no es neutra. A asumir que el curriculum implica necesariamente desarrollar criterios de selección de los saberes que los estudiantes deben aprender, para ser parte de la sociedad, volviéndose el curriculum

una cuestión de identidad y poder.

Hacer una investigación sobre el curriculum en la escuela requiere asumir una postura teórica respecto del mismo, ya sea mediante un enfoque tradicional del curriculum, un enfoque crítico o un enfoque poscrítico (da Silva, 2001) o se podría asumir una de las tres racionalidades que plantea Grundy (1987). En esta investigación se ha optado por un curriculum como práctica discursiva, como plantea da Silva (2001). El curriculum será entendido como los discursos que se elaboran y circulan en el centro educativo. Discursos que guían las acciones en la escuela, dan cuenta de las ideologías y creencias de los integrantes de la comunidad y permiten elaborar la finalidad de la escuela.

En este contexto, las escuelas tienen como finalidad educar a los seres humanos en ciertos valores, actitudes y conocimientos que son considerados valiosos para la sociedad, es justamente esta última parte una clave de este trabajo, ¿cómo se define lo que es valioso para la sociedad? El curriculum da cuenta de esta ideología. Desde cada ideología en la escuela se podrá responder cuál es el tipo de persona que se quiere “formar”.

Aquí es donde planteamos un primer acercamiento con la felicidad: también porta ideologías, aquello que nos hace felices o como ser felices. La búsqueda de la felicidad aparece intimamente ligada a la idea de construir un proyecto de vida.

1.2. Felicidad.

Emoción, estado del alma, memoria, destino, alegría, plenitud, familia, aquello inalcanzable, pero que vale la pena buscar, ¿cuántas definiciones se pueden dar de la felicidad?

Es parte de nuestra vida y la representamos en diversas maneras, según el contexto social y cultural en el que vivimos. Surge en nuestras conversaciones diarias cuando recibimos una buena noticia o cuando escuchamos un orgulloso padre referirse a su hija o hijo. En otros casos, la felicidad es ofrecida a través de campañas publicitarias como un bien que se puede adquirir por un *precio justo*.

La felicidad es también mediada por textos promovidos en medios masivos de comunicación, asociados a grupos de poder o de interés, que de manera implícita o explícita instancian voces que sostienen discursos políticos, miradas determinadas o slogans. Vivimos en una cultura donde, quizás como nunca antes, existe preocupación

por encontrar la felicidad aquí y ahora. Una que, como sostiene Lipovetsky (2010), se muestra paradójica pues se desarrolla en un mundo donde la riqueza no alcanza para todos, donde las incitaciones al hedonismo están por todas partes y donde las inquietudes, las decepciones y las inseguridades sociales y personales parecen aumentar. Se busca la felicidad en una sociedad, que se sostiene en las promesas que ofreciera en algún momento la Modernidad, y como sostiene Santos (2003, p.26) “aún están por ser cumplidas, o que su cumplimiento ha terminado por precipitar efectos perversos”. Promesas de igualdad, libertad, fin del hambre, respeto a los derechos humanos, paz, entre muchas otras, que se plantean frente a problemas que aún no encuentran solución.

En este trabajo, se supone que a través del estudio de la felicidad en la escuela, se puede estudiar el proceso dinámico en que se elabora el curriculum: y es que la felicidad es una idea que ha estado presente en nuestra cultura por mucho tiempo, ella representa los deseos y esperanzas que las personas quieren alcanzar en la vida, integra una mirada de quienes somos y de quienes queremos ser, es una búsqueda de aquello que consideramos bueno tener, abarca a la persona y a sus seres queridos, es fin y meta. Como se busca fundamentar en el marco teórico, la felicidad, como ninguna otra idea, engloba un conjunto de otras ideas compartidas y promovidas en nuestra cultura. De forma simplificada, es difícil encontrar a alguien que no tenga algo que decir sobre la felicidad.

En este sentido felicidad y curriculum parecen compartir algo, de cierta forma las ideologías parecen estar cercanas, respecto de lo que significa ser humano y desarrollarse en la vida, tienen algo en común, planteamos que esto en común se puede encontrar en la finalidad de la escuela. En sencillo, interesa saber de qué manera la finalidad de la escuela tiene que ver con el curriculum y con la felicidad, como un posible punto de encuentro donde se juegan las tensiones de las ideologías que sostienen tanto las decisiones curriculares como las visiones de felicidad.

1.3. Curriculum como discurso.

Este trabajo por tanto, trata por un lado sobre el estudio del curriculum y su elaboración como discurso por parte de la comunidad y por otro lado como esta comunidad elabora la finalidad de la escuela en relación a la felicidad. No hablaremos de los discursos sobre el curriculum, entenderemos el curriculum como discurso.

1.4. Paradigma Dialógico.

Si el curriculum es discurso, entonces la principal tarea es estudiar el discurso de la comunidad escolar. En este trabajo el estudio del discurso/curriculum se realiza desde el Análisis Dialógico del Discurso, que basado en el paradigma dialógico, permite investigar la escuela *en y a través* de la comunicación, del *discursar* de las personas que componen la comunidad de la escuela. Esto requiere naturalmente, observar a las personas elaborando el discurso, para lo cual se ha escogido como tema de inicio justamente la felicidad. Respecto de la felicidad, se estudian las Representaciones Sociales, como definidas en la propuesta de Marková (2003), que las asume en su dinamicidad y que son parte de la teoría del conocimiento social de la misma autora.

El problema se aborda a través de la exploración de como se configuran las representaciones de la felicidad en y a través del curriculum escolar. Esto se realiza desde el paradigma Dialógico, el que concierne a un conjunto de suposiciones sobre la acción, cognición y comunicación humana. Específicamente, corresponde a un estudio empírico de dos casos, de corte cualitativo exploratorio, que utiliza como método de recopilación de datos el Focus Group de discusión abierta.

El proceso de trabajo se marcó en una fase de recopilación teórica sobre la felicidad, el discurso y las representaciones sociales. Una fase de recopilación y análisis de los datos. Y una última fase de discusión y elaboración de conclusiones.

1.5. Organización del documento.

En la primera parte, se da cuenta de los antecedentes de esta investigación y se explicita el problema.

La segunda parte corresponde al marco conceptual y se inicia con el Cap. 3, donde se explora la felicidad en relación a la educación, desde un enfoque temporal. Se avanza de manera directa tratando de responder la pregunta *¿qué y por qué enseñar?* Este capítulo sirve para proveer de una base que permite dar sentido al conocimiento socialmente compartido. En el Cap. 4, se presenta la propuesta de curriculum entendido como los discursos que circulan en la escuela y se presenta el Paradigma Dialógico y una propuesta de análisis dialógico del discurso. En el Cap. 5, se presenta la Teoría Dialógica de las Representaciones Sociales, que completan el marco teórico

en que se basa la metodología del trabajo.

En la tercera parte se presenta el diseño de investigación y la metodología, incluye una síntesis de las propuestas teóricas vistas en la segunda parte.

En la cuarta parte se presentan los resultados organizados por centro y de acuerdo a las etapas que se presentaron en la tercera parte.

En la quinta parte se presentan los resultados para ambos centros, en el Cap. 9 se presentan aquellas posiciones elaboradas en el discurso de cada uno de los grupos focales, que se invocan para elaborar la “finalidad” que los participantes otorgan a la escuela. En el Cap. 10 se presentan los tópicos que se dibujan en el desarrollo discursivo y que dan cuenta de los procesos de configuración de las representaciones de la felicidad que fueron elaboradas por los FG de cada centro.

1.6. Como se inscribe el autor.

Un tema que surgió en este trabajo fue definir la manera en que como autor le hablaría al lector, definir a quien y como dirigir y orientar la palabra. Siendo el análisis desarrollado en este trabajo, basado en las huellas materiales del discurso, decidir como Yo mismo me inscribiría en el texto, parecía un cuento iterativo. La decisión, acertada o no, pero que al menos dio inicio al trabajo, fue tomar diversas posiciones dependiendo de lo que se quería decir, desde donde se quería decir y quienes mas lo decían. Es común o regla general que los trabajos de investigación se escriben en la tercera impersonal, como en “se plantea que las teorías educativas...”, en este trabajo además de ella, uso la primera persona para plantear afirmaciones de las que tomo plena responsabilidad, que en algunos casos justifico o desarrollo, y/o cuando es una opinión mas bien para explorar. Mientras que uso la segunda plural cuando adhiero a lo que otros dicen, que han dicho antes, y que luego de tanto decir, su voz ha pasado a ser parte mi mente.

Notas

¹Se utilizará en este trabajo indistintamente escuela, colegio o centro escolar para referirse a las instituciones que educan a niños y niñas en los distintos niveles del Sistema Educacional Chileno como parte de la educación obligatoria.

²En una búsqueda realizada a finales de 2010, utilizando el buscador de libros de Google, se pudo encontrar cerca de medio millón de libros que incluyen en su título la palabra *happiness*(felicidad). Mientras que

los libros perteneciente al tema *self-help* (auto-ayuda) pasan del millón. A comienzos de 2012, se repitió la búsqueda, esta vez los primeros superarían los 34 millones y los segundos alcanzarían los 20 millones. Aunque no es un procedimiento que es categórico y mas bien superficial, puede dar alguna indicación del punto que se quiere exponer.

³Considerar por ejemplo el Penn Resiliency program, The Strath Haven Psychology Curriculum o The Geelong Grammar School Project, en <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu>

Capítulo 2

Antecedentes, problema y objetivos.

2.1. Antecedentes.

2.1.1. Enfoques curriculares.

El estudio del curriculum es una tarea compleja, porque el curriculum es complejo, pero no en el sentido de dificultad. Esta complejidad se aprecia en su polisemia y de forma más contundente en como esos significados se elaboran y tejen dinámicamente en la escuela ¹. Quizá la noción de curriculum más adoptada por los integrantes de la comunidad escolar, lo considera como la organización de aquello que los profesores deben enseñar y los estudiantes deben aprender. Y como afirma Kemmis (1993, p. 11), esta definición no plantea problema por presentarse como evidente. Por otro lado, como definición normativa, da cuenta del proceso de naturalización y legitimación de la cultura dominante que ocurre en la escuela, como sostiene (Apple, 1986).

De manera más amplia, el curriculum se asocia con los programas, con las intenciones de los docentes, con el proyecto curricular de la escuela, con los intereses de los apoderados, la ideología del sostenedor o con las normativas del Ministerio de Educación. Desde el planteamiento inicial del concepto de curriculum a principios del Siglo XX, han surgido diversas formas de conceptualizarlo y teorizar sobre él, donde varios enfoques y paradigmas han buscado comprender el curriculum y ofrecer maneras para mejorar la educación.

Para Stenhouse (1991) hay dos puntos de vista diferentes para concebir el currículum, por un lado se asume como un plan donde se vierten las intenciones que se espera que ocurran en la escuela y por otro, como lo que realmente ocurre en ella. Para Stenhouse el desarrollo del currículum se centra en el “hiato” entre ambos puntos de vista y propone como alternativa al currículum basado en objetivos de Tyler, uno de procesos. Ambos son incluidos en el trabajo de Grundy (1987): “Producto o praxis del currículum” junto con un tercer punto de vista. En esta propuesta se sintetizan tres enfoques teóricos para el currículum: la Teoría Técnica, la Teoría Práctica y la Teoría Crítica del currículum, cada uno de los cuales asociados a ciertas prácticas educativas, que se basan en los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas. Grundy proporciona un cuadro claro para identificar diversos aspectos del currículum, entendido como una construcción social. En esta concepción, “pensar el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe a parte de la interacción humana” (p. 21) Desde aquí se deducen los procesos de elaboración del currículum, las nociones de profesor y alumno, la orientación que tiene el currículum, entre otros aspectos. También realiza propuestas e ilustra estos enfoques en la práctica docente, y que según la autora sirven “para comprobar la autenticidad de la teoría”.

Pero algo evidente en la escuela es que los diversos enfoques curriculares conviven y se entretajan, en esta variedad de puntos de vista ¿quién y como se desarrolla el currículum? ¿es posible tratar con la complejidad del currículum en la escuela desde estas perspectivas? Nuestra respuesta es: que no del todo, pues no dan cuenta de la dinamicidad de la interacción humana y requiere incluir formas de evaluar lo que se quiere para la escuela y lo que realmente ocurre en ella. (Considerar por ejemplo, las nociones de currículum oculto o nulo)

2.1.2. El currículum post-crítico.

La Teoría Curricular debiera aportar elementos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debiera también ser un aporte para una mejor comprensión del currículum en sí mismo. En este sentido, es relevante para este trabajo la propuesta de da Silva (2001), donde plantea y elabora una Teoría del currículum, que denomina post-crítica, y que viene a integrar elementos de la investigación social

que tiene un desarrollo posterior a los primeros enfoques críticos (como se verá en el marco teórico) y que destaca por concebir el curriculum como discurso:

(...) un discurso sobre el curriculum -lo que en otra concepción sería una teoría- no se limita a representar una cosa que sería el «curriculum», que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto o descrito. Un discurso sobre el curriculum, incluso cuando sólo pretenda describirlo «tal como es», lo que hace es crear una idea particular de curriculum. La supuesta descripción es, de hecho, una creación.

Pero cabe preguntarse, ¿cómo se elabora ese discurso sobre el curriculum? y mas importante quizá ¿quién lo elabora? Sostenemos que estas preguntas abren una puerta para la investigación curricular en la escuela, pues concebir el curriculum como proceso discursivo permite dar cuenta de su elaboración por parte de los integrantes de la comunidad escolar, a través de sus prácticas discursivas (Calsamiglia y Tusón, 2007). Este enfoque presenta también la ventaja de disponer de enfoques teóricos y metodológicos que pertenecen al amplio campo del análisis discursivo.

De esta forma el curriculum podría ser estudiado en su naturaleza dinámica, pues se asume siempre en elaboración continua y con Wertsch (1999, p.90) se puede afirmar que daría cuenta de su situación social e histórica y de las diversas ideologías presentes y de los procesos de negociación y legitimación que ocurren en la escuela.

Pero considerar el curriculum como discurso, presenta también dificultades prácticas: ¿el discurso de quiénes se estudiará?, ¿el discurso de cuándo?, o ¿qué acciones se considerarán, qué lenguajes, qué comunicación? La tarea sería imposible de llevar a cabo, si se considera la densidad y riqueza de interacciones entre las personas que ocurren día a día en la escuela. Uno de los intereses de este trabajo es también abordar estas preguntas.

2.1.3. La felicidad y el curriculum.

La felicidad se plasma en los diversos discursos que circulan en nuestra sociedad, muchas veces promovidos por los mass media. La felicidad como tal, esta sujeta a una constante elaboración por las personas. Integra creencias y esperanzas de lo que las personas buscan o quieren llegar a ser. Es por lo tanto, una idea que pervade muchas de las otras ideas con que las personas cuentan para construir el sentido de su vida.

Pero, ¿es posible relacionar felicidad y curriculum? Creo que si, y esto es parte de los supuestos de esta investigación: en la finalidad de la escuela tanto curriculum, como la felicidad se encuentran. Sin embargo, es necesario explorar esta relación y medir en su propio peso, si esta forma de comprender el curriculum aporta elementos para su estudio y posiblemente de la escuela. Interesa por tanto dirigir nuestra atención a como los integrantes de la comunidad escolar participan de estos procesos de desarrollo curricular y definen sus formas de participación en ellos.

Al interior de la escuela, las personas interaccionan de diversas maneras, conformando grupos que pueden ser estables o no en el tiempo y que en algunas ocasiones buscan propósitos particulares. Siguiendo a Marková, Linell, Grossen, y Salazar-Orvig (2007, p. 101) estos grupos se componen por individuos que adoptan diversos roles con una distribución social de responsabilidades, conocimientos y grado de participación. Estos grupos pueden ser caracterizados por sus creencias religiosas, orientaciones políticas, nivel socio-económico, formación educativa entre muchas otras dimensiones humanas, sin embargo, esta clasificación no da cuenta de la riqueza que ocurre en la interacción entre ellos. Es decir, parece difícil de aceptar que las características de cada uno de los integrantes defina en general los procesos que ocurran en el grupo, pudiendo generalizar el comportamiento del grupo en base a un conjunto de características arbitrariamente definidas, tomando de la Gestalt, el todo es diferente a la suma de las partes.

Es evidente que en la escuela, a diferencia de otras instituciones, se dan ciertos roles que son socialmente aceptados y que la constituyen: estudiantes, profesores, apoderados, directivos, administrativos, servicios, sacerdotes, entre otros. Claramente algunos pueden o no estar presentes, pero al menos una escuela debiera tener estudiantes, profesores y apoderados, insistimos en que cada uno de ellos definidos socialmente.

Para que estos grupos puedan dialogar unos con otros, necesitan de un lenguaje común para comprenderse: formas de decir, conceptos, ideas comunes, implícitas o explícitas, con sentidos particulares para ellos. El sentido de las palabras, que definen su comunidad, sus relaciones y los procesos que en ella ocurren, se construyen en las interacciones en estos grupos. De esta forma, las preguntas, ¿qué es la felicidad para determinada comunidad?, ¿cuál es la finalidad de la escuela?, ¿debe la escuela hacerse cargo de la felicidad de las personas? y si es así ¿cómo debe hacerse cargo?, pueden responderse desde el discurrir discursivo y la negociación de los diversos

puntos de vista que surgen o se conservan en esta comunidad. Este conocimiento co-creado y compartido, con el tiempo sedimenta en documentos como los proyectos educativos y curriculares de la escuela. Con éstos, la comunidad escolar dialoga y re-significa su accionar, interpretándolo y re-contextualizándolo en las interacciones cotidianas.

Estos discursos también entrarán en diálogo con la sociedad en su conjunto, que puede ser representada por el Estado, que mediante diversos modos busca definir cuáles son los fines de la educación, a través del establecimiento de políticas públicas, planes y programas, libros de texto, entre otros. Así, el discurso de la comunidad y sus integrantes se enfrentarán al discurso promovido por las normativas del curriculum nacional.

Pero también, otros discursos entrarán a la escuela, donde los medios de comunicación y la publicidad serán las fuerzas que promueven ideologías que serán elementos que jugarán roles claves en la elaboración del discurso escolar. Cómo desde esta mirada es posible estudiar la estabilidad y cambio del curriculum en un centro, parece ser una cuestión clave para comprender como la escuela asume las intenciones educativas que se cristalizan en el proyecto educativo.

Por lo tanto, si el curriculum se concibe como los procesos de elaboración discursiva, es relevante explorar como ellos se co-elaboran en la escuela, y como guían y dan sentido a la acción educativa y definen las formas de participación social dentro de esa comunidad escolar. En este sentido, junto con Marková (2003) es relevante preguntar por cómo al discurrir sobre la felicidad en la escuela, los integrantes de la comunidad elaboran representaciones sociales sobre lo que se debe aprender, el ser profesor, el ser estudiantes, que dan cuenta de las ideologías presentes en el curriculum y de la finalidad de la escuela.

2.1.4. ¿Qué grupos?

Hemos hablado de los grupos que cumplen roles definidos socialmente y se deben considerar en cualquier investigación que tenga como objeto de estudio la escuela, sin embargo, en esta investigación se restringirá a los grupos de profesores, apoderados y directivos, dejando fuera a los estudiantes y otros. Esta decisión no implica subestimar de manera tácita a estos grupos, sino que pasa por la explicitación de que los grupos seleccionados ostentan una posición de poder, en cuanto a la legitimación

de la institución, la cultura aceptable y las decisiones curriculares. Esto se materializa en una estructura jerárquica definida, que además asigna responsabilidades más o menos definidas a los integrantes de estos grupos. En este sentido, los estudiantes participan del desarrollo curricular, pero los procesos de participación de ellos, digamos, no son como aquellos de los profesores, por ejemplo. Claramente esta última afirmación se requiere problematizar más y puede dar pie a una investigación en sí misma. Considérese por ejemplo, los movimientos estudiantiles de estos últimos años, que si bien buscan cambios en el sistema, su materialización final depende de los “adultos” (legisladores, representantes, etc). La relación entre adultos y niños plantea un desafío de mayor amplitud que escapa a este trabajo y por lo tanto, se centrará la atención en los grupos de la comunidad adulta. Así mismo, es indudable la necesidad de explorar diferentes comunidades escolares, pero en este trabajo serán dos.

2.2. Preguntas de investigación.

Las interrogantes que guían este trabajo abarcan la forma en que se enuncia el currículum, (su configuración en un centro educativo dado) y la elaboración de las representaciones sociales de la felicidad en el centro, y como ambos aspectos se relacionan en la finalidad de la escuela.

1. ¿Cómo diferentes grupos de personas dentro de una misma comunidad escolar (profesores, apoderados y directivos) enuncian el currículum de la escuela en relación a la felicidad?
2. ¿Qué relaciones entre la finalidad de la escuela y la felicidad se configuran en el currículum de un determinado centro educativo?
3. ¿Cómo se configuran las representaciones sociales de la felicidad en la escuela en un centro educativo?
4. ¿Qué similitudes o diferencias pueden hallarse al considerar dos centros educativos distintos en el sistema educativo, sobre cómo se configuran las representaciones sociales de la felicidad en la escuela?

A partir de estas preguntas, se presenta un objetivo general y cuatro objetivos específicos:

2.3. Objetivo general y específicos.

Objetivo general. Comprender cómo se configuran las representaciones sociales de la felicidad en la escuela, en y a través del currículum escolar de dos establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa.

Objetivos específicos. Para responder a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos, cada uno de los cuales se proyecta para tres grupos de integrantes en cada una de las comunidades escolares consideradas: 1) Padres y apoderados; 2) Docentes y para-docentes; 3) Equipos directivos.

1. Caracterizar la co-elaboración discursiva de la comunidad escolar sobre la felicidad en relación a la función de la escuela, la labor docente, la función directiva y los intereses de los padres respecto de la formación de sus hijos.
2. Describir y contrastar las posiciones ideológicas que se expresan en el discurso co-elaborado en cada centro, respecto de la felicidad y la finalidad de la Escuela.
3. Explorar el conocimiento socialmente compartido (CSC) en cada grupo, y su dinámica a través de la tematización de la felicidad en relación a: la función de la escuela, la labor docente, la función directiva y los intereses de los padres respecto de la formación de sus hijos.
4. Contrastar las representaciones sociales de la felicidad en ambos centros, a través de: el conocimiento socialmente compartido que le subyace y las posiciones ideológicas efectivamente adoptadas en el discurso.

2.4. Supuestos de la investigación.

Durante esta investigación se han adoptado los siguientes supuestos, los cuales se basan en el marco teórico que se presentará a continuación, y que se relacionan directamente a la propuesta epistemológica asumida,

- Las representaciones sociales de la felicidad son dinámicas y se elaboran a través de la interacción entre personas que pertenecen a grupos sociales diversos, en situaciones en las que el tema de la felicidad irrumpe en el discurso público.

- El currículum de un centro escolar es el tejido de los procesos discursivos que en él se sitúan, que conforman y guían las acciones en la Escuela. El currículum como discurso es material y susceptible de ser analizado, a través de las propuestas y herramientas que pertenecen al ámbito del Análisis del Discurso.
- La unidad dinámica de la Teoría de Conocimiento Social, según Marková (2003), es la triada ego-alter-objeto, cuyos elementos se relacionan entre sí formando un todo, y cuya dinamicidad surge de la tensión comunicativa entre ego-alter.

Notas

¹Se utilizará en este trabajo indistintamente escuela, colegio o centro escolar para referirse a las instituciones que educan a niños y niñas en los distintos niveles del Sistema Educativo Chileno como parte de la educación obligatoria.

Parte II

Marco teórico y conceptual.

Esta segunda parte del documento presenta el marco teórico en el que se sustenta este trabajo. Se presenta dividido en tres capítulos,

Cap. 3 Felicidad y educación.

Cap. 4 Discurriendo el curriculum.

Cap. 5 Teoría dialógica de las representaciones sociales.

Yo no canto por cantar
ni por tener buena voz,
canto porque la guitarra
tiene sentido y razón.

Capítulo 3

Un breve repaso a la felicidad.

*¡Oh, mortal condenado a un interminable viaje
de pesares y aflicción!*

Coro de Filoctetes

3.1. Introducción.

En *Una Historia de la Felicidad*, Darrin McMahon (2006) concluye que la búsqueda de la felicidad es tan antigua como la propia historia, puesto que de ella se tiene registro en la que podría ser la primera obra historiográfica de occidente: *Las Historias de Heródoto*. Esta obra es un denso cuerpo en la que McMahon recorre como el dice “una” historia de la felicidad, este mismo trabajo será la obra que guía este capítulo, donde se exploran definiciones de felicidad en relación a la educación.

Con la innovación en el modo de comunicación y de cristalización cultural que presentaba La Historia, podemos suponer que la idea de la felicidad ya se hablaba (e incluso desde mucho antes) y que tenía importancia en aquellos días como ahora. Si las ideas y creencias en torno a la felicidad se construían en la comunicación oral, con la escrita tuvimos acceso a esa cultura. Esto permite constatar cómo fue evolucionando en el tiempo y así, por ejemplo, observar la manera particular en que se desarrollaron las ideas de la felicidad entre Platón y Aristóteles.

Cuando se plantea estudiar la felicidad, es determinante aceptar que su significado se elabora por grupos de personas que comparten una cultura y que se sitúan en un período social e histórico determinado y por lo mismo no puede definirse una felicidad

que se ajuste a todos, sin embargo, puede elaborarse un consenso de lo que significa para una mayoría o grupo determinado.

Este proceso de elaboración de significados, como afirma Jovchelovitch (1995) es promovido y potenciado por los medios de comunicación masivos. En la sociedad de consumo actual, en lo que respecta a la felicidad, es además influenciado de manera importante por la publicidad, como concluye Iancu y Hanta (2010) en su trabajo sobre la elaboración de representaciones sociales de la felicidad y la publicidad.

Desde una mirada funcionalista-estructural y siguiendo a É. Durkheim (1922), el surgimiento de los procesos de educación formal, se explica como una necesidad para asegurar la existencia de las sociedades humanas, mediante la transmisión a las nuevas generaciones de las diversas narraciones sobre el mundo que ellas compartían. Esta necesidad daría origen a los procesos de educación formal (escuelas, liceos, academias), y que, provistos de métodos para la socialización de los nuevos integrantes de la sociedad, mantendrían su función. Esta mirada, si bien deja fuera lo dinámico de la vida social, y aquí seguimos la misma crítica que discute Linell (2009) al Estructuralismo en el Lenguaje, permite vislumbrar la función que se le daría a la escuela en la sociedad moderna: “socializar” las nuevas generaciones. Así la escuela se concibe como “el” espacio para construir sociedad, a través de la preparación de los nuevos ciudadanos. Esa función sería criticada por los sociólogos ingleses de la educación de los años sesenta y daría pie a una crítica mayor sobre la “verdadera” función de la escuela en la sociedad.

Pero lo que interesa en este trabajo es como se dan estos procesos en la escuela y se considera relevante indagar en como a lo largo de la historia, se relaciona la idea de felicidad y educación, esto sobre la suposición de que las diversas representaciones de la felicidad que se han desarrollado a lo largo de la historia, aún conviven y se actualizan de diversas formas en los discursos en la cultura actual.

La pregunta que guía este capítulo es ¿qué y por qué enseñar? en relación con la idea de felicidad que se puede encontrar en determinado periodo histórico. Este contexto es una base para dar sentido a los resultados de este trabajo, toda vez que, el conocimiento socialmente compartido por los grupos sociales, tiene profundas raíces en la cultura occidental y que suele ser relevado para enfrentarse a diversas cuestiones, y como veremos, a las que refieren al curriculum escolar.

Si nuestro interés es la educación y la felicidad en la cultura occidental, es necesario partir por sus orígenes, o al menos aquellos a los que tenemos acceso.

3.2. La eudaimonía: el florecimiento y el fin último del hombre.

De acuerdo a McMahon (2006) las ideas sobre la felicidad han sufrido grandes cambios a lo largo de la historia, éstos se han ido generando de acuerdo a cómo la sociedad se ha desarrollado y como nuevas ideas han sido integradas y modificadas en la cultura de los diferentes pueblos.

De acuerdo al mismo autor, el poeta griego Hesíodo, sería el primero en hacer referencia a la felicidad, en su obra *Los trabajos y los días*, donde declara: “Feliz y afortunado el hombre (eudaímon te kai ólbios) que conoce y respeta los días sagrados, sabe interpretar los augurios, evita la transgresión y hace su trabajo sin ofender a los inmortales dioses”. (McMahon, 2006, p.21) En este enunciado se puede apreciar que la felicidad se relaciona con el saber, el hacer y en una especial relación con los dioses.

En el libro, se plantea como continuador del trabajo de Hesíodo a Heródoto, quien tomaría un enfoque diferente al escribir la Historia, trabajo que sería dividido en nueve libros (de Halicarnaso, 2006), donde se puede encontrar referencias a esta felicidad. Heródoto usa el adjetivo eudaímon (eudaimonía) que expresa una vida floreciente y afortunada. En particular, es clarificadora para nuestro interés, la historia que relata McMahon sobre Creso, que contamos a continuación: Creso pregunta a Solón sobre si ha conocido a hombre alguno, a quien haya considerado completamente dichoso. Y esperando una respuesta que le identificara a él mismo, se sorprende con las palabras de Solón, quién le cuenta la historia de Tello, quien habiendo visto crecer a sus hijos y sus nietos como hombres de bien, habiendo disfrutado de la dicha durante su vida, le cupo una muerte gloriosa en batalla. Creso pregunta nuevamente quien estaría después de Tello, a lo que Solón responde que dos hermanos que mueren tranquilamente al amparo de la diosa Juno, luego de honrar a su madre llevándola al templo recorriendo sin parar, cuarenta y cinco estadios¹ quienes serían luego honrados por la gente de Argos, dedicando sus retratos en Delfos. Ante esta respuesta Creso increpa a Solón por no considerarle en su cuenta, a lo que Solón responde:

La vida del hombre ¡oh Creso! es una serie de calamidades... Un hombre por ser muy rico no es más feliz que otro que sólo cuenta con la subsistencia diaria, si la fortuna no le concede disfrutar hasta el fin de su primera dicha. ¿Y cuántos infelices vemos entre los hombres opulentos, al paso que

muchos con un moderado patrimonio gozan de la felicidad?... El que siendo muy rico es infeliz, en dos cosas aventaja solamente al que es feliz, pero no rico. Puede, en primer lugar, satisfacer todos sus antojos; y en segundo, tiene recursos para hacer frente a los contratiempos. Pero el otro le aventaja en muchas cosas; pues además de que su fortuna le preserva de aquellos males, disfruta de buena salud, no sabe qué son trabajos, tiene hijos honrados en quienes se goza, y se halla dotado de una hermosa presencia. Si a esto se añade que termine bien su carrera, ved aquí el hombre feliz que buscáis; pero antes que uno llegue al fin, conviene suspender el juicio y no llamarle feliz. Désele, entretanto, si se quiere, el nombre de afortunado. Pero es imposible que ningún mortal reúna todos estos bienes; porque así como ningún país produce cuanto necesita, abundando de unas cosas y careciendo de otras, y teniéndose por mejor aquel que da más de su cosecha, del mismo modo no hay hombre alguno que de todo lo bueno se halla provisto; y cualquiera que constantemente hubiese reunido mayor parte de aquellos bienes, si después lograre una muerte plácida y agradable, éste, señor, es para mí quien merece con justicia el nombre de dichoso. En suma, es menester contar siempre con el fin; pues hemos visto frecuentemente desmoronarse la fortuna de los hombres a quienes Dios había ensalzado más.

Se lee en el relato que la felicidad se relaciona al contar con una vida bien vivida, haciendo explícito que no se relaciona con la posesión de riquezas, aún cuando estas presentan ventajas. Es una felicidad de la que se puede hablar sólo cuando la vida ha terminado, pues la suerte y el destino son inciertos.

Eudaimonía proviene de Eu, bueno y daímon, dios, espíritu o demonio, “un poder oculto, una fuerza que hace avanzar al hombre y cuyo agente es desconocido” McMahon (2006, p.21).

Finalmente en el relato de Heródoto, Creso se halla en la pira y luego de llegar a la conclusión de que nadie que esté vivo es feliz, recibe la benevolencia de Apolo, quien lo salva. Sólo es salvado en la hora final, sólo después de haber renunciado a su creencia de que era o podía ser feliz estando vivo. Así la felicidad es un milagro que requiere de la intervención del: *deus ex machina*

Sócrates es quién, de acuerdo a McMahon (2006, p.50) sería el responsable de

generar “el anhelo que fascinaría a las mentes clásicas durante siglos y que desde entonces ha obsesionado al ser humano”: que a través de la razón podría controlarse la vida. Y fue de los primeros filósofos que se preocuparía de las condiciones necesarias para la felicidad, planteando la idea de que dado que no existe ser alguno que no desee la felicidad, la pregunta es más simple: ¿cómo ser feliz?

El desarrollo de estas ideas continuaría con Platón, cuando Aristófanes (en *Eutidemo*, uno de sus diálogos) comienza su discurso en el banquete,

La felicidad de la raza humana se encuentra en encontrar el éxito en la búsqueda del amor. Eros nace de la relación entre la Pobreza y la abundancia en una fiesta de cumpleaños de Afrodita. Busca la belleza y la bondad a través del amor. Es difícil, descuidado, descalzo, y sin hogar y al mismo tiempo, valiente, emprendedor y resuelto.

En este relato se plantea una potente idea sobre la felicidad: se obtiene al encontrar el amor “Eros”, quien nace de las tensiones entre posiciones opuestas de condiciones materiales y de caracteres humanos. Al enfrentar las vicisitudes de la vida, tiene la fuerza para mover al ser humano. Eros sería considerado el dios de la atracción sexual, la creatividad y la fertilidad.

En la tradición de la Tragedia se usaba otra palabra que se relaciona con la felicidad, que luego Aristóteles utilizaría también en sus obras: *makariótes*, la fortuna. En esta tradición ocupa un lugar privilegiado por sobre la eudaimonía, en la medida que la primera es propia de los dioses. Según Marcos y Cruz (2004, p. 273) el cambio que hace Aristóteles, innovando respecto de cómo se venía concibiendo la felicidad, es que “invierte la relación haciendo de la buena ventura (*makariótes*) una instancia cualitativamente inferior a la felicidad” (*eudeimonia*).

Para Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, el propósito de la existencia humana es obtener un cierto estado de felicidad. La eudaimonía es el bien al que tiende la ciencia política, y asume que la mayoría de las personas da por sentado que es lo mismo vivir y obrar bien, que ser feliz. Así, la búsqueda de la felicidad es autosuficiente, *autotélica*. Por lo que se aleja de la idea de Eudaimonía de Hesíodo y Heródoto, puesto que para alcanzarla, el hombre tiene que hacer el bien, lo que es posible ya que el hombre ha sido bendecido con la razón. (McMahon, 2006)

Aristóteles escribe que si bien existe acuerdo en entender la felicidad como una finalidad, su esencia es motivo de debate y considera que incluso ésta varía de acuerdo

a las mismas situaciones en las que las personas se encuentren,

...mientras que para algunos la felicidad es algo manifiesto y tangible, como el placer, la riqueza y el honor, para otros, en cambio, es cosa muy diferente; incluso no es raro que un mismo individuo cambie de opinión según su estado, diciendo, si está enfermo, que el bien supremo es la salud, y si es pobre, que lo es la riqueza. Libro X, cap. III

Aunque esta concepción asume la polisemia de la felicidad, intenta buscar comprenderla y se cuestiona cómo se lograría su máxima expresión. La eudaimonía sería entendida entonces por Aristóteles como una actividad del alma, una *theoria*, que refiere directamente a la acción, y por tanto la felicidad no es algo que se consiga o que se posea:

Entonces, si la felicidad es la actividad conforme a la virtud, es razonable pensar que ha de serlo conforme a la virtud más alta, y ésta ha de ser la virtud de la mejor parte del hombre, sea ésta la inteligencia o alguna otra facultad a la que por naturaleza se adjudica el mando y la guía y el conocimiento de las cosas bellas y divinas. Y ya fuera eso mismo algo divino o lo que hay de más divino en nosotros, en todo caso la felicidad perfecta será la actividad de esta parte ajustada a la virtud que le es propia, actividad que, como hemos dicho, es contemplativa. (Libro X, VII)

Este extracto refuerza la idea de felicidad como práctica y también sostiene que la mayor felicidad se lograría cuando ella se busca en una vida contemplativa (no en el sentido místico que se le puede dar en la actualidad). Para Aristóteles esta felicidad contemplativa se relaciona al ejercicio de la sabiduría, “pues es la mejor mezcla de placer y de felicidad”. Y continúa indicando que “tiene sentido admitir que el goce de lo aprendido es mayor aún que el de su mera indagación”. La vida contemplativa es una de los tres tipos de vida que, según Aristóteles, el hombre puede escoger libremente: junto con la del placer y la política. De las tres, la vida contemplativa es la que debiera ser el modelo al que el hombre debe mirar. Según Martínez Barrera (2008), la vida contemplativa es, ante todo, un modo de configurar la propia existencia. Es una manera de ser en el mundo. Por tanto, si el hombre es libre para escoger, debe ser esa libertad la que “necesita ser cultivada y formada hasta tal punto que ella es todo un criterio pedagógico” (Martínez Barrera, 2008). Así, este concepto de felicidad se

vuelve relevante para la educación por cuanto al ser un fin en si misma, puede ser alcanzada a través de la educación de la razón del hombre. En el libro quinto de su obra *Política*, Aristóteles (2007) trata el tema de *la educación en la ciudad perfecta*. En ésta, se constata cómo sus preocupaciones pasaban por definir con precisión la educación y los métodos para la enseñanza. Se cuestionaba por lo que entendemos hoy en día correspondería al curriculum y la didáctica. El siguiente extracto da cuenta de esto y al mismo tiempo deja entrever algo que pareciese propio de nuestro tiempo:

Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general, no están hoy todos conformes acerca de los objetos que debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aun se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. El sistema actual de educación contribuye mucho a hacer difícil la cuestión. No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento. (*Política*, Aristóteles)

En este extracto se puede apreciar que no se cierra a qué es lo que debe ser enseñado a los jóvenes para alcanzar la virtud, si aquello para la inteligencia o para el corazón. Sin embargo, para él “Es evidente, pues, que hay una clase de educación que debe darse a los hijos, no por que sea necesaria sino porque es libre y bella”. En este sentido considera que es necesario formar el carácter de los jóvenes para que se familiaricen con la virtud, y se les debe enseñar a amar lo bello. Esto da cuenta de que la educación supondría un doble fin como doble es la naturaleza del ser humano. (Burnet, 1967)

Conforme Aristóteles avanza en su ideas sobre la educación se va preguntando sobre “las cosas que debe comprender la educación” o lo que es preciso enseñar, donde incluye la música en las temáticas ya aceptadas en la época, como son las letras, el dibujo y la gimnasia, dando a estas últimas mayor importancia por su utilidad variada en la vida, en el caso de las dos primeras y la última como propia para formar el valor, dando a la música un valor positivo en cuanto *buena forma para usar el tiempo de ocio*.

Aristóteles se preocupa de la educación y la incluye en su obra, porque ve en ella una función clara y de gran importancia para sostener el Estado,

...la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto. Esto consiste en que las leyes deben estar siempre en relación con el principio de la constitución, y en que las costumbres particulares de cada ciudad afianzan el sostenimiento del Estado, por lo mismo que han sido ellas mismas las únicas que han dado existencia a la forma primera.

Sostiene además, que la educación debiera ser pública e igual para todos los miembros del grupo y debe estar sometida a la vigilancia pública y por tanto se opone a la educación particular, que se da en algunas casas donde se educa a los hijos “con el método que le parece y en aquello que le place”.

Para Aristóteles los ciudadanos pertenecen al Estado y por tanto lo que es común debe aprenderse en común. En este contexto, se puede decir que la política se relacionaría a la educación en al menos dos dimensiones, las leyes deben normar la educación y los oficios que reciben los jóvenes. Y las leyes deben llevar a que los hombres pongan en práctica sus aprendizajes en su vida. Sobre los educadores habla también Aristóteles, y en esta parte es posible que nos venga a la memoria el lema que acuñara Pedro Aguirre Cerda en 1939 “Gobernar es educar”.

Y así también conjeturamos que todo el que quiera mediante la educación mejorar a sus semejantes, ya se trate de muchos o de pocos, debe esforzarse por convertirse en legislador, si es por las leyes como podemos hacernos hombres de bien; porque no cualquiera es apto para conformar bien el carácter del primero que se le confíe.

Esta educación es un proceso de perfeccionamiento continuo. El carácter práctico de la educación (versus el técnico), en cuanto se aprende a ser, siendo, demanda la aplicación de reglas y del juicio prudente. En esta línea, el educador debe facilitar el proceso a través de: *la disposición*, fortaleciendo las buenas inclinaciones humanas y obstaculizando las inadecuadas; *la orientación*, proponiendo fines, explicando que no parece conveniente; y *el acompañamiento*, vigilando, velando, queriendo y compartiendo. Así, para Aristóteles enseñan padres, maestros, amigos *incluso* los gobernantes y legisladores. De acuerdo a lo presentado podemos leer en Aristóteles que

la felicidad, en cuanto fin de la política, se relaciona directamente con la educación, y es que a través de la formación de los jóvenes en el ámbito moral como intelectual, es que se pueden desarrollar las virtudes.

Se ha presentado más extensamente las ideas de Aristóteles, puesto que se ha considerado de gran valor su trabajo debido a las influencias que tendría para nuestra cultura. En síntesis, la felicidad como fin último del hombre es alcanzable a través de la vida contemplativa, que considera la práctica de la sabiduría como una actividad. Para esto es necesario que la educación se realice apuntando a la formación de la libertad del hombre (en sentido estricto), formando el carácter y preparándolo para el desarrollo de las virtudes, dando más valor a las ocupaciones liberales sobre las serviles, es decir poniendo énfasis en aquellas que preparen el cuerpo, el alma o el espíritu de un hombre libre para los actos y la práctica de la virtud. La felicidad es un asunto del Estado y su interés está en determinar que regímenes la promueven, lo que McMahon denomina la búsqueda de la “eudaimonocracia”.

Posterior a Aristóteles, Epicúreo y Zenón continuarían desarrollando las ideas de felicidad y aunque en una lectura superficial podríamos pensar que son diferentes (el primero con un fuerte énfasis en el placer, mientras que el segundo con un fuerte énfasis en la virtud, de ahí los adjetivos epicúreo y estoico, respectivamente) al profundizar en sus propuestas, se puede encontrar su crucial convergencia: ambas son doctrinas ascéticas que exigen la estricta regulación del deseo. Así se produce una separación del hedonismo: el placer se define en términos negativos como la ausencia del dolor físico (lo que Epicúreo denomina el estado de aponía) y en la ausencia de sufrimiento o ansiedad mental (el estado de ataraxia), éstas son las verdaderas metas y para lograrlas recomienda el razonamiento sobrio o lo que en otros momentos denomina como prudencia, refiriéndose al cultivo del conocimiento del mundo y de uno mismo. Así, debemos entender las leyes físicas para liberarnos de los miedos innecesarios productos de las falsas creencias.

3.3. Alcanzar la felicidad en el paraíso.

Las ideas de Aristóteles serían la base sobre la que se alzaría el cristianismo. La felicidad aristotélica sería alcanzable en su nivel máximo sólo por algunos “afortunados”: aquellos que siendo libres, escogieran la vida contemplativa. El resto, esclavos, mujeres y el vulgo difícilmente podrían ser felices. La felicidad al ser una actividad,

requeriría de la educación y la formación continua, por cuanto proceso inacabable hacia la perfección, escaparía de la vida mortal. Siguiendo el trabajo de Martínez Barrera (2008), en su obra *Metafísica*, Aristóteles orienta la vida contemplativa hacia Dios, considerando entre las ciencias como la más divina aquella que tiene Dios y la que trata sobre lo divino, esto facilitaría en cierta forma la adopción de sus ideas por el cristianismo.

Si se habían desarrollado en la antigua grecia diversas formas de concebir la felicidad como escuelas filosóficas surgieron, en Roma, Séneca sería quien destacaría por pensar la felicidad. En su obra *Sobre la felicidad* diría,

La vida feliz es, por tanto, la que está conforme con su naturaleza, lo cual no puede suceder más que si, primero, el alma está sana y en constante posesión de su salud; en segundo lugar, si es enérgica y ardiente, magnánima y paciente, adaptable a las circunstancias, cuidadosa sin angustia de su cuerpo y de lo que le pertenece, atenta a las demás cosas que sirven para la vida, sin admirarse de ninguna; si usa de los dones de la fortuna, sin ser esclava de ellos.(Cap. III)

Durante este período la felicidad se relacionaría a la fertilidad, como aquella fuerza transmisora de vida, la *dynamis* propias de las plantas y de los animales. Aún cuando según McMahon, la felicidad derive de *felix*, que significa la fortuna, la suerte y el éxito. Esta idea deja en claro que esta felicidad reconoce “los placeres y poderes mundanos y es signo de la benevolencia de los dioses”.

Frente a esta felicidad el cristianismo ofrecería una muy distinta. A partir de las creencias judaicas del paraíso, la felicidad cristiana se obtendría en la comunión, ie. en la común unión, en el regreso al paraíso perdido, del cual el hombre había sido expulsado al cometer el pecado original. Cristo habría mostrado el camino hacia la felicidad a través de la pasión y el sacrificio como forma de redención. Soportando la vida actual, puesto que en el cielo se lograría la gloria. A continuación se reproducen algunas frases que permiten elaborar la mirada que ofrece el cristianismo sobre la felicidad y que aparecen en la Biblia.

¡Felices ustedes si incluso tienen que sufrir por haber actuado bien. No teman lo que ellos temen ni se asusten! (Primera Carta de Pedro, 03,14)

¡Felices aquellos a quienes fueron perdonadas sus faltas y cuyos pecados han sido cubiertos! (Carta a los Hebreos, 04,07)

¡Feliz el hombre a quien Dios no le tiene en cuenta su pecado! (Carta a los Hebreos, 04,08)

¡Felices ustedes, los pobres, porque el Reino de Dios les pertenece! (San Lucas, 06,20)

¡Felices ustedes, los que ahora tienen hambre, porque serán saciados! ¡Felices ustedes, los que ahora lloran, porque reirán! (San Lucas, 06,21)

¡Felices ustedes, cuando los hombres los odien, los excluyan, los insulten y los proscriban, considerándolos infames y los proscriban, considerándolos infames a causa del Hijo del hombre! (San Lucas, 06,22)

¡Feliz aquel a quien su señor, al llegar, encuentra ocupado en este trabajo! (San Juan, 12,43)

¡Felices los que creen sin haber visto! San Lucas (20,29)

Delumeau (2002) en su trabajo sobre las creencias judeocristianas, plantea que la idea de que la felicidad no es de este mundo, sino de otro mejor, tendría su base en la noción de paraíso. Este término se deriva del persa, *pari-daiza* o *jardín de placer* y que en una antigua forma hebrea es *Pardes*, que luego se convertiría en el griego *paradeisos*. Esta figura del jardín del Edén aparecería en el imaginario de los pueblos que habitaban en zonas áridas, para quienes la imagen de un oasis pleno de vegetación y agua representaría la felicidad última, puesto que la abundancia, permitiría la perfección, la libertad, la paz, la armonía entre los seres humanos y por tanto la felicidad.

Estas ideas que forman parte de nuestra cultura, en su momento sustentaron las creencias en las que se desarrollaría la sociedad occidental durante toda la edad media. Encontrándose en San Agustín, sus avances mas consistentes. En los diálogos se refiere a la felicidad, en la que considera que la felicidad terrenal es ilusoria y transitoria y sólo sería alcanzada en Dios, que es la felicidad en sí mismo (Larrabure, 1996, p. 89). De esta forma amando a Dios sobre todas las cosas sería la única forma de ser felices. La felicidad terrenal pierde valor frente a lo eterno de la felicidad en el cielo, pero requeriría de sacrificio, renuncia, oración y penitencia, la vida contemplativa de Aristóteles sería ahora una vida sin pecados.

Para Holte (citado por Larrabure) San Agustín concluye que la reflexión científica de la felicidad alcanzada por el sacrificio de Jesús y la redención otorgada, es accesible sólo por un pequeño número, por lo que la multitud deberá acogerse a la simple autoridad de la fe. Quienes de esta manera serán librados de las oscuridades de la

vida por aquel que no permite que se pierda ninguno de los que creen en su persona. Las iglesias cristianas comenzarían así la educación del pueblo, transmitiendo estas ideas, puesto que la verdad revelada sería la que guiaría la salvación.

3.4. La educación clerical.

Si para Aristóteles la educación común debía desarrollarse de manera común, puesto que todos los hombres libres compartirían los mismos derechos y deberes hacia el Estado, en el cristianismo los hombres serían iguales ante los ojos de Dios.

En el Nuevo Testamento, se proponen la forma en que se debería vivir en el mundo terrenal, para lograr la salvación. Es quizás esta idea de aceptar la vida y el sacrificio, con el premio de la felicidad eterna, la que haría que el cristianismo se adoptara rápidamente por la clase baja y esclavos, culminando en el año 313 DC, con el establecimiento de la libertad de culto por parte de Constantino y con la conversión de Teodosio en el 380 DC al cristianismo, pasando a ser la religión oficial del Imperio Romano.

De acuerdo a Zoder y del Pozo Sáinz (1994), la educación escolar consideraba a Virgilio y Cicerón entre los contenidos que eran enseñados. Las artes liberales, que habían sido propuestas por Aristóteles, incluían en la educación del Imperio Romano la oratoria, que era de alta utilidad, puesto que permitía el acceso a puestos públicos. De acuerdo al mismo autor, a partir del siglo IV, es que el personal eclesiástico comienza a llegar a auditorios más amplios. Y comienza el desarrollo de la actividad literaria cristiana que “surge de la mano de individuos de exquisita formación retórica: El Crisóstomo, los Gregorios, Basilio, Apolinar, Agustín, Ambrosio, Paulino y... Jerónimo son ejemplos excepcionales por su calidad” (Zoder y del Pozo Sáinz, 1994, p.136)

Aunque durante esa época varios de los estudios son utilizados para justificar los dogmas cristianos, comienza a darse una pérdida de profundidad en los contenidos paganos. Sin embargo, no parece clara la forma en que se trataban los saberes profanos respecto a los que promovía el cristianismo.

Durante el período de la edad media temprana, se puede decir que el curriculum que seguían los estudiantes y que sería parte de los programas de las universidades (que comenzaban a crearse al alero de las iglesias cristianas), se dividía a la manera clásica en varios *camino*s: el trivium y el quadrivium, que componían las artes libera-

les. El primero consideraba la gramática (lingua), la retórica (tropus) y la dialéctica (ratio) y ocupaba más de las tres cuartas partes del programa; el segundo era el quadrivium, e incluía la aritmética (numerus), la geometría (angulus), la astronomía (astra) y la música (tonus).

La idea de que la felicidad cristiana se consigue sólo en la salvación, tendría que convivir con otra perspectiva que se desarrollaría hacia el siglo XIII según la tesis de Classen (2007), en la que diversos poetas y filósofos tomarían una posición distinta a la cristiana, defendiendo la idea de que la vida humana debería estar basada en la felicidad. Tomando así una posición más secular respecto a la felicidad humana. De acuerdo al mismo autor esta nueva perspectiva tendría similitudes antropológicas entre la gente del medioevo y de la Europa moderna.

Esta nueva perspectiva se haría mas clara con el comienzo del renacimiento. En este periodo la educación tendría un sentido facilitador del estudio de la biblia y de los textos clericales. Sin embargo, en este periodo no está del todo claro cómo convivía la cultura clásica y el cristianismo, como destacan Zoder y del Pozo Sáinz (1994) sería el caso del epistolario de Jerónimo, que validaría el saber profano.

Por lo tanto, con el cristianismo, la felicidad se logra llegando a Dios y aceptando la vida. Y es necesario conocer lo divino, para lo cual la educación sería clave. Este impulso promovería el surgimiento del modelo universitario en Europa, la relación entre educación y felicidad si bien parece mas clara, la aleja de la vida terrenal.

3.5. Las artes liberales y la ilustración.

Como se ha visto las ideas de Aristóteles se mantuvieron durante la edad media implícitas en las artes libres. Lo importante sería educar el cuerpo y el espíritu de un hombre libre para los actos y la práctica de la virtud. De acuerdo a da Silva (2001) este enfoque daría origen al “currículum” clásico o humanista, el cual heredaría de manera implícita el objetivo que le era propio: “introducir a los estudiantes en el repertorio de las grandes obras literarias y artísticas de las herencias griega y latina, incluido el dominio de las respectivas lenguas clásicas” (p.32) El conocimiento de las obras clásicas era parte de la formación de un hombre que encarnase los ideales que proclamaba.

Durante la ilustración, la felicidad comienza a ser concebida con una perspectiva que de acuerdo a Classen (2007), ya se estaba gestando en la segunda mitad del

medievo, como algo a lo que cualquier ser humano puede aspirar en esta vida. La felicidad ya no es el don de Dios que promovía el cristianismo, ni la *makariótes* del destino, tampoco una recompensa por una vida ejemplar, sino un atributo natural y humano al alcance de cualquier hombre y esta vez, también mujeres o niños.

En la ilustración la felicidad no busca la divinidad del ser humano, sino que es mas bien algo que se podía perseguir y alcanzar en esta vida. El establecimiento de la razón humana como el camino para combatir la oscuridad de la época anterior, movió a varios políticos a adoptar la felicidad como ideal. Por ejemplo, en la Declaración de la Independencia de Estados Unidos, Thomas Jefferson reconoce el derecho a *la búsqueda de la felicidad* como una verdad evidente. Por otro lado, en la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de Francia de 1789, se garantiza la felicidad de todos los ciudadanos.

Así la felicidad se transformaba, como hubiese escrito Aristóteles, en el interés de los políticos que la usaban esta vez como “principal concepto legitimador de cada uno de los gobiernos nacionales... recorriendo el espectro político para apuntar en dirección a un mundo mejor”.(McMahon, 2006, p.271)

Benévola y pacientemente al principio
Nos conduce a perdernos en redes
De las que ningún mortal puede librarse,
A cuyo destino jamás podrá escapar.

Los versos de Esquilo adelantan la idea de la felicidad en este periodo de ilustrismo, en que la búsqueda se vuelve en contra del buscador. Conforme se desarrolló la ilustración, comenzó un nuevo cambio de perspectiva respecto de la felicidad, que se vuelve individualista y se acerca a una concepción hedonista, entendida como el arte de vivir, aún cuando guarda ciertas similitudes con la eudaimonía, es justo esta característica la que la diferenciaría.

Los avances técnicos y científicos darían pie a nuevos avances en la seguridad y calidad de vida del ser humano, tanto por las nuevas herramientas como por los avances médicos. Los estudios en economía llevarían a asentar la idea de privacidad y de progreso. El desarrollo económico en Europa iría acompañado de un aumento del consumo, y que según McMahon (2006, p.214) habrían llevado a Locke a predecir como surgiría una nueva ética del placer, que transformarían la búsqueda de la felicidad en un constante progreso del deseo. Las nuevas condiciones materiales dejarían

fuera las tradiciones que apuntaban a que la vida era un constante sufrimiento. Algo que caracterizó a este periodo fue la creencia de que el desarrollo del conocimiento de las cosas, aumentarían el progreso social, teniendo la capacidad para incluso mejorar el mundo, hacer al hombre más feliz y más humano (Porter, 2001, p.7) Las ideas de la ilustración que se basaban en la ciencia y matemática incluso consideraban la posibilidad de desarrollar una ciencia de la felicidad, que permitiría el cálculo de los diversos factores que le influían, como una ecuación que con variables precisas, la cual podría ser maximizada (McMahon, 2006, p.215)

Sin embargo, estos avances comenzarían a estar bajo la atención crítica de Jean-Jacques Rousseau, que lo llevarían a dudar si el progreso de la civilización estaría generando realmente un aumento de la felicidad verdadera. En este enfoque, es que plantearía un tema que hasta nuestros días se hace presente: encontrar y recuperar la pureza y el orden natural perdido. El volver al origen, el encontrarse así mismo. Junto a Rousseau otros estaban comenzando a concebir otra idea, que surgía asociada a la felicidad, ¿qué ocurre si en una cultura en la que la felicidad es por definición un derecho, que es alcanzable y que es exigida, no se puede ser feliz? De acuerdo a McMahon (2006, p.258), esta reacción se prolongaría hasta los siglos XIX y XX.

3.6. El progreso técnico y la caída del humanismo.

Los cambios que irían surgiendo según el desarrollo de nuevos modelos económicos y sociales, influirían fuertemente la cultura occidental, y por tanto de concebir la felicidad, y que llevarían a legitimar nuevos valores en desmedro de otros. En este proceso, la educación se vería puesta en tela de juicio, pues los valores que perseguían las artes liberales no tendrían mayor cabida en la nueva sociedad que emergía de las manos de los avances técnicos y económicos.

Era necesario que los campesinos que comenzaban a inmigrar a las ciudades aprendieran oficios útiles para la fábrica. La felicidad habría que alcanzarla uno mismo a fuerza de trabajo duro y constante, trabajo que sería realizado en esas fábricas a cambio de un salario pobre y en pésimas condiciones de vida. La felicidad comenzaba a estar más cerca, cuando se tenía como comprarla. A finales del siglo XIX, el sistema educativo comienza a ser puesto en tela de juicio, pues las artes liberales no preparan para el trabajo y tampoco consideran los intereses de los estudiantes. De acuerdo a Silva (2001), surgen dos modelos nuevos que se opondrían al modelo humanista: el

tecnocrático y el progresista. Es en este escenario que surgiría a comienzos del siglo XX la noción de Curriculum, como campo de estudio en sí mismo. El libro de Bobitt, *The Curriculum*, en EE.UU. sería publicado en un momento crucial en el que “las diferentes fuerzas económicas, políticas y culturales procuraban moldear los objetivos y las formas de educación de las masas” (da Silva, 2001).

Si el trivium y el qudrivium hacían referencia a los caminos, el curriculum hacía referencia a la progresión en el camino. El modelo que proponía Bobbitt estaba directamente inspirado de la economía y la cadena de producción, la cual era asociada con la generación de progreso en el mundo moderno. Por contra, la otra propuesta que estaba en competencia y que perdería de cierta forma frente a la técnica, era la que defendía Dewey y que levantaba una crítica a la educación humanista, basada en la idea de que no consideraba los intereses de los niños y jóvenes. (da Silva, 2001)

En este mismo periodo, la educación comienza a ser estudiada por nuevas disciplinas, como la sociología de mano de É. Durkheim (1922), que comienza a considerar cuál debiera ser el sentido (función) de la educación y para lo cual señala que, (nuestra traducción)

La educación es la acción que las generaciones adultas ejercen sobre aquellos que aún no están listos para la vida social. Ella tiene por objeto impulsar y desarrollar en los niños una serie de estados físicos, intelectuales y morales que le son exigidos por la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. ¹

Así para Durkheim, la educación consiste en la socialización metódica de las nuevas generaciones, que suscitaría el desarrollo de los niños y jóvenes, en diversos aspectos: el físico, el intelectual y el moral. Para Durkheim la pedagogía consiste en teorías que son maneras de concebir la educación, y no las maneras de practicarla, es la forma de pensar sobre las cosas en educación. (ibid. p.19) A diferencia de lo que ocurría en EE. UU. en la concepción que de socialización sugería Durkheim, se articulaba sin contradicción los intereses individuales y el mantenimiento del orden social, actor y sistema como la dos caras de la misma moneda. Consideraba además que las representaciones colectivas se encontraban a un nivel epistemológico más alto que las individuales (Houssaye, 2003).

En este contexto la felicidad estaba transformándose: no en cuanto a la finalidad, que parecía ser para todo ser humano, sino que en las formas reales y concretas en las

que debería lograrse. El curriculum técnico de Bobbitt (1918) usaba como analogía la fábrica de acero para comprender los procesos escolares. Habían insumos que debían estar en el proceso y mediante diversas etapas dar forma a las barras. Era necesario, al mismo tiempo, llevar un control de los resultados. En esta concepción los estudiantes entraban para ser formados en la escuela. Esta noción ganaría terreno en EE.UU., en detrimento de la posición que sostenía Dewey y otros educadores en Europa. Los acontecimientos sociales del siglo XX, las guerras y el establecimiento del modelo capitalista, harían del modelo curricular de Bobbitt casi un universal.

Sostenemos que la felicidad en este periodo deja de ser parte de la formación escolar y pasa a ser parte de las ganancias laborales y del trabajo y participación en los procesos productivos. El valor de la educación para un futuro laboral y por tanto una futura felicidad forma parte de la escuela. El modelo técnico necesariamente asumiría un conjunto de ideas que nos llevan a pensar que esa felicidad a la que apuntaban las artes liberales: la formación del hombre libre, ya no tiene cabida en esta nueva sociedad. Pareciera que ahora la educación sería la clave para lograr adquirir la felicidad.

Es el cambio de paradigma social de la ilustración a la modernidad, que reemplaza las nociones de felicidad y educación, en un proceso circular y dinámico que claramente desemboca en nuestra cultura actual.

3.7. Hiperconsumismo y la felicidad paradójica.

Siguiendo a Lipovetsky (2010) se puede plantear que, durante el siglo XX los valores de la felicidad están dominados por el individualismo, el hedonismo y el materialismo. La acumulación de bienes, la búsqueda de placer inmediato y de ocio, el bienestar de los ciudadanos, el bienestar del cuerpo, la salud perfecta, la juventud eterna, genera diversas posiciones sobre lo que hace feliz. Ser feliz es estar *hecho*, para tener una casa, un auto, un trabajo bueno, y así al reconocimiento social, se le agrega como un bono, el amor cumplido y la armonía familiar. La vida aparece en un catálogo, donde cada uno debiera poder adquirir lo que necesita.

A la obsesión contemporánea por la verdadera felicidad, toda una serie investigadores y pensadores (filósofos, psicólogos, sociólogos y antropólogos, entre otros) muestran con estudios que muchos países occidentales, se han vuelto miserables. Se realizan estudios y rankings para encontrar al país que es más feliz. Así como habría

cuestionado Rousseau en su momento esta búsqueda de la felicidad, Lipovetsky plantearía que la sociedad del hiperconsumo es aquella en la que surge la “paradoja de la felicidad”. Y se encuentra cómo el modelo económico lleva al individuo a una lógica de la competencia y a una verdadera obsesión por la excelencia. En este contexto Lipovetsky (2010) plantea que,

No es de extrañar que la ansiedad, el estrés, la frustración, la inseguridad, la depresión y el fracaso son efecto final de las actitudes y opciones de vida que surgen de la forma de vida de la sociedad de consumo, que se rige por la ideología de la publicidad que requiere *la felicidad como un derecho*.

Posición que nos plantea que la felicidad, se ha vuelto mas importante para la sociedad, movilizada y forzada por los mismos mecanismos con los que se mantiene el sistema económico. Durante el siglo XX la sociedad comienza a atravesar procesos de cambios mas violentos, varias guerras mundiales, y al mismo tiempo comienzan a realizarse críticas desde diversas posiciones al sistema, al mismo tiempo las ciencias sociales comienzan a plantear diversos paradigmas para comprender la sociedad. El siglo XX sería un crisol para el surgimiento de formas de acercarse al conocimiento social, camino que había comenzado con Durkheim, Tylor y otros sociólogos. En este desarrollo el lenguaje sería crucial, planteando primero todo un enfoque estructural a partir de los trabajos de Saussure y luego como respuesta el giro lingüístico, otras ciencias como la psicología tomarían un camino diferente, basadas en las analogías de las ciencias naturales.

La multiplicidad de visiones en las ciencias sociales lleva a poner atención a diversos procesos que ocurren en la sociedad: golpes de estado acompañados de violentas dictaduras, hambre, violencia contra la mujer, racismo, violencia de género, inmigración, conflictos religiosos, inundaciones y otras catástrofes naturales, las perdidas de credibilidad de organizaciones de poder. Con el poder económico las grandes corporaciones comienzan a empujar a que gobiernos y organizaciones internacionales sean mas abiertas a aceptar el capitalismo como la garantía de la nueva democracia. Una nueva fuerza mueve al mundo, la globalización, la misma que también globaliza los problemas y conflictos. La depredación del medio ambiente ante las presiones del consumo desmedido ponen en jaque la capacidad del mismo ecosistema para sustentar la vida humana.

3.7.1. Felicidad mas allá del desarrollo económico.

Frente a este panorama surgen nuevas propuestas a nivel político y que tienen la felicidad entre sus preocupaciones poniéndola en el tapete público.

Durante el año 2011, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, aprobó una resolución que lleva por título “La felicidad: hacia un enfoque holístico del desarrollo” y que reconoce que la felicidad es “un objetivo y aspiración universal” que se debe potenciar ya que es “la manifestación del espíritu de los Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM). (United Nations, 2011) Esta resolución llevaba la invitación a los estados miembros a promover políticas públicas que incluyan la felicidad y el bienestar en su propuesta de desarrollo, yendo mas allá de los indicadores económicos.

En esta línea el Reino de Bután, uno de los promotores de la resolución, destaca por los avances que ha logrado en este ámbito al integrar la felicidad en sus políticas públicas, mediante la introducción del índice gross National Happiness (gNH), el cual provee de un paradigma holístico para la transformación social y económica del país, poniendo atención a aspectos seleccionados convencionales de desarrollo como también a aquellas áreas no-convencionales consideradas para la felicidad colectiva y la calidad de vida.

El índice gNH, fue desarrollado con el apoyo del PNUD, por el Centro de estudios de Bután (CBS) y se compone de 72 indicadores que cubren nueve áreas, los cuales son: bienestar psicológico, uso del tiempo, calidad de vida, cultura, salud, educación, ecología, buen gobierno, vitalidad y comunidad. Los nueve dominios fueron seleccionados por razones normativas, puesto que son considerados cruciales para la felicidad y el desarrollo holístico. La medición del gNH permite estimar el impacto de las políticas y planes de desarrollo al mismo tiempo que promueve un cambio de base. (Informe UNPD, Bhutan, 2008)

Muchas de estas iniciativas se basan en la educación de la gente joven como proceso para realizar estos cambios. La función de la escuela en este aspecto se relaciona a aportar los conocimientos a niños y niñas que son “necesarios para erradicar la pobreza y el hambre, combatir la enfermedad y asegurar la sostenibilidad del medio ambiente” (UNICEF, 2012). Siendo la igualdad de acceso a la educación la base de todos los demás objetivos para el desarrollo.

3.7.2. El bienestar subjetivo: midiendo la felicidad.

De acuerdo Diener, Oishi, y Lucas (2003) el bienestar subjetivo (BS) refiere a la evaluación emocional y cognitiva que las personas hacen de sus vidas, y que incluye lo que los legos llaman felicidad, paz, realización y satisfacción con la vida. (p. 403) Así el campo del bienestar subjetivo comprende el análisis científico de como la gente evalúa sus vidas. En su estudio se reconoce que existen variaciones en el corto plazo, como cambios de humor, emociones, y otros aspectos que le influyen en un largo plazo. Diener y cols. (2003) plantea que el campo del BS ha sido influido por el trabajo de diversos investigadores entre que destacan sociólogos, investigadores de la calidad de vida, la salud mental, de la psicología de la personalidad y psicólogos cognitivos. Al mismo tiempo que tradiciones teóricas han contribuido a una mayor comprensión del BS, sin embargo, no existe un esquema único que unifique el campo. Debido a esta variedad, es que existen diversos modos de medirlo, desde entrevistas, encuestas y muestreo experiencial del humor y las emociones. Mientras que la componente cognitiva del BS a través de encuestas sobre la satisfacción con la vida en diversos dominios como el trabajo, el matrimonio, el esparcimiento, entre otros.

Según el mismo autor el BS es una medida de la calidad de vida de un individuo en la sociedad. Este enfoque, sin embargo, al considerar índices y realizar medidas a través de las encuestas, en variables que permiten elaborar un modelo explicativo, sólo permite acceder a la información sobre las opiniones de las personas en un determinado momento de sus vidas y no profundiza en el proceso a través del cual las personas construyen sus experiencias de vida y cómo se elaboran esas mismas opiniones sobre las cuales serán consultadas. Si bien Diener y cols. (2003) reconoce que el BS es influido por la cultura y la personalidad, en su enfoque aparecen como dos niveles de análisis separados, y aún cuando reconoce que ambas se afectan mutuamente, es evidente la separación que introduce a nivel epistémico.

De la misma forma el enfoque busca encontrar causalidad entre los diversos factores que se suponen definen la personalidad del sujeto y la influencia de esos factores en el BS. Diener y cols. (2003) frente a los diversos estudios que relacionan el BS y los modelos de personalidad, sugiere que es necesario examinar cuales son las unidades de análisis mas allá de simples rasgos y situaciones para encontrar los efectos interactivos de la personalidad en el BS.

Desde nuestro punto de vista estos estudios carecen de la dinamicidad de la vida

social, al integrar (en sentido matemático) los factores sobre diversos participantes en los estudios suponiendo al individuo como un ente separado de la sociedad y que construye su experiencia de vida desde una cognición individual, mas que desde la interacción con un otro, basada en la comunicación. Este mismo enfoque de la mente individual lleva a plantear la relación que existiría entre la cultura y el BS, para lo cual la comparación se realiza sobre diferentes países y se trata de explicar a qué se deberían esas diferencias. En los resultados se observa que son variados las formas en las que se dan estas relaciones y depende de muchos factores. Investigadores posteriores dan cuenta de como existen variaciones culturales importantes respecto del significado de la felicidad, los motivos que le subyacen y los predictores de la felicidad (Uchida, V., y Kitayama, 2004)

3.7.3. La psicología positiva.

Además del BS, en los últimos años se ha desarrollado un enfoque de la psicología que tiene como objeto de estudio la felicidad. Esta corriente que comienza a desarrollarse en los años 80, introduce un cambio en el paradigma de esta ciencia, centrándose en el estudio de sujetos sanos y las fortalezas con las que cuentan para desarrollar una vida buena, mas que en casos de sujetos enfermos. La felicidad en este campo, se puede relacionar al concepto de buena vida o eudaimonía de Aristóteles, en el sentido de florecimiento, realización o plenitud (Giner, 2008).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000), principales autores en esta corriente, indican que los principales hallazgos de la Psicología Positiva se centran en la prevención, basada en el desarrollo de fortalezas humanas que actúan en contra de enfermedades mentales, tales como el coraje, el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, la ética profesional, la esperanza, la honestidad, la perseverancia, entre otras. Y por tanto su propósito se acerca al desarrollo de una ciencia de estas fortalezas, cuya misión es entender y aprender cómo desarrollarlas en la gente joven (por lo que tiene interés en la educación)

De acuerdo a estos autores, es en tiempos difíciles cuando el desarrollo de estas fortalezas puede resultar más urgentes, y por tanto debieran ser consideradas en la escuela.

3.8. La felicidad y la escuela.

3.8.1. La educación de la felicidad.

Se han realizado algunos intentos por enseñar la felicidad, en el que destacamos el realizado por Fordyce (1997) quien entre los años 1977 y 1984 desarrolla un programa basado en catorce rasgos que caracterizarían a la gente feliz. Su programa responde a tres preguntas o premisas: la existencia de rasgos característicos de la gente feliz, que pueden ser transmitidos y enseñados a otras personas. La capacidad de las personas de aprender estos rasgos y el aumento real de la felicidad de las personas que aprendieron estos rasgos. Su propuesta se basa en el principio de que “si uno puede ser como es la gente feliz, podrá también ser feliz.” De acuerdo a sus estudios y desde un punto de vista cognitivo y behaviorista, Fordyce considera el programa efectivo y afirma que los beneficios del programa no sólo se deben a sugestión o simple sensibilización respecto a la felicidad. Nuestra posición es más crítica a este tipo de programas, puesto que al reducir la realidad simplificándola, desconoce lo principal respecto a la felicidad, que es construida por individuos en contextos sociales e históricos particulares.

3.8.2. Clima escolar.

El clima escolar es la forma en que estudia la felicidad Cherobim (2004, p.290), en su tesis de doctorado, *“La escuela, un espacio para aprender a ser feliz”*, concluye que ser feliz no es una meta reservada a pocos, sino que depende de la propia actitud y de la propia voluntad. Y concluye en su estudio que entre los factores que llevan a poder decir que la escuela es un espacio para aprender a ser feliz, es que los profesionales que en ella laboran asuman la cultura de la escuela como un modo de vivir la propuesta educativa, en que asumen que la búsqueda de la felicidad es en primer lugar para sí mismos. Considera que los profesores que trabajan en la escuela indican que entrar a trabajar en ella, consideró todo un desafío por adoptar esa cultura.

Finalmente sostiene que el centro que estudió, aún cuando presenta dificultades y desafíos propios, “los educandos pueden aprender a ser felices en su ámbito y en realidad ya lo son”. En el que la felicidad se corresponde con la convivencia que hay en la comunidad educativa.

3.8.3. Condiciones laborales.

Si existe una relación entre los aprendizajes de los estudiantes y el trabajo del profesor, es claro que las condiciones en las que se desempeñan los docentes deberían ser claves para el mejoramiento del sistema educativo. Es evidente que tanto las reformas como otros cambios en el sistema educativo que busque impactar la calidad y equidad, debe considerar la labor de los docentes. En una investigación conducida por Cornejo, Assael, Quiñones, Redondo, y Rojas (2009) sobre el bienestar/malestar docente, tomando una perspectiva de la actividad docente como trabajo, indaga en esta temática. En este sentido plantea dos antecedentes que considera fundamentales para situar el problema, por un lado se encuentran las transformaciones que ha experimentado el trabajo docente en las últimas décadas, y por otro, el aumento de los problemas de salud mental y malestar en la profesión docente, en el marco del cambio sociocultural de la posmodernidad.

3.8.4. La educación de las emociones.

El desarrollo de la Teoría de las inteligencias múltiples por Gardner (1994), abrió la puerta al desarrollo de programas para la educación emocional y que parecían no tener cabida en los programas formales. En este sentido comenzó todo un desarrollo de la educación emocional, que sería reforzado por el trabajo de Goleman (2006), sobre la inteligencia emocional.

Como una forma de explicar la relación entre estas dos dimensiones, Fredrickson (en prensa) a través de su teoría broaden-and-build permiten conectar como la acumulación de experiencias de emociones positivas puede llevar al desarrollo de recursos para el éxito y el bienestar a largo plazo,

Las emociones y en particular las emociones positivas se conciben como respuestas multi-sistémicas breves a algún cambio en la forma en que las personas interpretan o aprecian sus circunstancias actuales. En este sentido cuando se registran circunstancias que no son buenas para la persona, las emociones negativas aparecen, mientras que cuando se perciben buenas oportunidades o buena suerte, las emociones positivas aparecen. Este ámbito da espacio para los diversos programas que apuntan a una educación de emociones en la escuela.

3.9. La finalidad de la escuela.

¿Cuál es el fin de la educación escolar? es una pregunta tan amplia, que acepta muchas respuestas y en términos generales, es incluso probable que varias de ellas se presenten contradictoriamente. Pero mas importante, creemos que el problema reside en qué haremos con la posible respuesta. En este sentido, nos interesa abordarla a nivel del centro, donde posiblemente la respuesta mas que ser considerada en un valor de verdad, se considere como una forma de comprender las acciones que en ese centro se llevan a cabo. El curriculum es el concepto que utilizaremos para plantear una posible respuesta, el cual se desarrollará con mas detalle en el siguiente capítulo, baste decir por ahora, que consideramos que la finalidad de la escuela, mas que ser un objetivo, como podría ser formar a estudiantes con tal o cual perfil, es una construcción social de la comunidad escolar y cuyo significado se elabora en diferente grado en y a través de la comunicación. Cada integrante de la comunidad escolar participa de ella con una idea o teoría de lo que es esta finalidad.

Estas creencias o teorías sobre la finalidad se re-elaboran dinámicamente cuando surgen en el discurso. Como por ejemplo, cuando se plantea si la escuela debiera hacerse cargo de la felicidad. Es posible que un grupo de personas que conversen sobre esto, presenten diversas posiciones respecto al rol que la felicidad juega en la escuela, conforme las personas tienen la posibilidad de intercambiar puntos de vista, elaborar los suyos, discutir sobre creencias arraigadas, es que elaboran la finalidad de la escuela. No solo la felicidad puede ser un gatillador de este proceso, también pueden serlo los resultados de la PSU o del SIMCE, la ventaja que presenta la felicidad desde nuestro punto de vista, es que en nuestra cultura representa un fin último del ser humano, por tanto puede tocar diversas esferas en la escuela.

La construcción de la finalidad de la escuela se relaciona con creencias o ideas que se enraízan en la cultura, pero también en los discursos que se promueven por diversos actores y que la conceptualizan atendiendo a sus propios intereses.

3.9.1. La educación como derecho humano.

Un referente que engloba una finalidad de la educación en general y que posiblemente es aceptada por la mayoría de las personas, y que se puede considerar representativa de diversas miradas, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos,

que en términos generales indica que la educación tiene como fin,

El pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Este derecho a la educación debiera estar garantizado y ser promovido por las naciones a través de sus sistemas educativos.

En nuestro país, esto se constata en los decretos que definen la educación y que explicitan la asunción de la DU-DDHH, aceptando sus fines como propios: primero a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, que en su artículo 2° explicitaba que el fin último de la educación nacional era

“el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.”

Y segundo, a través de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios Mínimos del marco curricular. Los Objetivos fundamentales se organizan en dos tipos, verticales y transversales. Los primeros se refieren a cursos y niveles determinados cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum. En el texto son referidos como Objetivos Fundamentales (OF). Los segundos son aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad. Los OF-CMO son explícitos en cuanto al propósito de incorporar conocimientos, habilidades y actitudes a alumnos y alumnas, que fueran relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores y que permitieran el desarrollo económico, social y político del país.

Este marco curricular debía asumir también las políticas educacionales del Gobierno de Chile, orientadas hacia el logro de objetivos de mejoramiento de la calidad y la equidad de las oportunidades educativas. (Decreto 220). Al mismo tiempo, que corresponde también al proyecto educativo de cada establecimiento identificar

y precisar la formación que la comunidad escolar respectiva procura desarrollar, de acuerdo con su concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje.

Sin embargo, para Magendzo (2003) aunque la reforma educacional de los gobiernos de la Concertación en la década del 90, promueve de manera explícita ciertos aprendizajes relacionados a la convivencia escolar, éstos tienen escaso poder, legitimidad y presencia en el curriculum. A lo que se debe sumar que las instituciones educativas y sus docentes hacen traducciones, interpretaciones y re-contextualizaciones sobre este discurso oficial que no siempre es conducente y facilitador de la convivencia escolar. En este sentido cabe preguntarse, ¿de qué manera los centros se están apropiando del curriculum oficial, en lo que específicamente respecta a los OFT?

La finalidad de la escuela debiera estar presente o podría relevarse desde el curriculum del centro, tanto en las cristalizaciones de sus textos, que se puedan encontrar en los documentos oficiales, como el proyecto educativo, el proyecto curricular, las planificaciones de las asignaturas, entre otros, como en los discursos que circulan en la comunidad educativa.

Notas

¹L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

Capítulo 4

Discurriendo el curriculum.

*El texto vive únicamente si está en contacto
con otro texto.*

Mijail Mijaílovich Bajtin

4.1. Introducción.

Se planteó en el capítulo anterior que la educación podría ser entendida como la forma en que las sociedades buscan perpetuarse en el tiempo, y este proceso se realizaría en y a través de la comunicación. Con Gee (2005), se puede suponer que en el centro escolar esta comunicación se organiza de acuerdo a diversos modos que le son propios y que guían la forma de actuar de sus miembros. Ellos generan teorías más o menos explícitas y con diferentes grados de desarrollo, sobre qué es la educación, qué debiera enseñarse, su rol en ella, la finalidad de la escuela, entre otros.

Aunque desde una perspectiva histórica, el curriculum se ha definido en diferentes formas, un elemento que es común a todas ellas, es que se espera que responda de alguna manera al *qué* debe enseñarse.

Sin embargo, el *qué debe enseñarse* es sólo una parte de la compleja realidad de la escuela, la noción de curriculum como proceso de formación puede reducirse a sinónimo de los programas de estudio, planes de clases y otros textos. Conlleva implícitamente un conjunto de suposiciones tácitas, creencias y conocimiento socialmente compartido que se buscan concretar en él. El curriculum en esta acepción parece un artefacto y por lo tanto tiene sentido preguntarse cómo se puede construir y aplicar

procedimientos típicos de la creación de productos. En cuya elaboración participan diversos insumos y se establece su correcto uso.

Si se consideran variables como el uso que hacen los docentes de este curriculum, los aprendizajes de los estudiantes y los efectos finales de usar este artefacto, se pueden aplicar los mismos criterios de la producción en masa para su evaluación, se pueden aplicar criterios de producción tales como primera, segunda y tercera selección. Los docentes enseñan y se espera que los alumnos se formen, con buena materia prima y mejores procedimientos los resultados son los esperados. No es difícil comprender que este enfoque impide ver y entender lo que ocurre en la escuela. Es una analogía demasiado simplista y perversa.

Si la mayor parte del tiempo los estudiantes están con sus profesores, lo que ocurra en la sala de clases tendrá un impacto relevante en lo que suponemos que hace la escuela. Por tanto, los profesores, quienes tienen mayor posibilidad de conocer a sus estudiantes, debieran ser capaces de guiar sus aprendizajes, ser un profesional de la educación implicaría ser capaz de decidir qué es lo importante que los estudiantes aprendan, qué dificultades encuentran. Asumir que los estudiantes no son sujetos en formación, sino más bien en desarrollo. Una práctica reflexiva lograría el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes.

Pero el profesor y sus alumnos son parte de una sociedad, en la que ciertos valores y creencias son legitimadas por sobre otras. Sus estudiantes provienen de una clase social determinable, que tiene en diferente grado acceso al poder. ¿Los hijos de obreros debieran ser educados para seguir siendo obreros? o ¿los hijos de la clase dominante debieran ser educados para liderar o dominar? ¿la escuela debiera educar para la continuación o el cambio social? preguntas que buscan la emancipación.

Los centros escolares no son sólo edificios ni el curriculum solo programas, son grupos de personas que reunidos comparten una cultura, un lenguaje y una historia común, quienes persiguen ciertas metas, se comunican.

Cuando hablamos de la escuela, cuando la estudiamos como una institución social de acuerdo a Searle (2005), y nos preguntamos por lo que hace (o debiera hacer), cuando tenemos la esperanza de que cumpla con los ideales que la sociedad considera buenos y valiosos, es inevitable adherir a la crítica que el plantea.

Aún cuando no compartimos el enfoque adoptado, esta crítica plantea que muchos teóricos sociales tanto fundacionales (como Max Weber, Emile Durkheim, Georg Simmel o Alfred Schütz) como los que se remontan hasta la Política de Aristóteles, no han

podido establecer una teoría bien definida sobre las instituciones, pues han tomado el Lenguaje por dado, (nuestra traducción)

Ellos asumen el lenguaje y luego preguntan cómo las instituciones humanas son posibles y cuál es su naturaleza y función. Pero por supuesto, si se presupone el lenguaje, ya se ha presupuesto las instituciones.¹

De la crítica nos hacemos parte en lo que refiere al no presuponer el lenguaje, sino de aceptar que la escuela existe a través del lenguaje.

En este sentido, el curriculum tampoco puede ser presupuesto y por lo tanto creemos necesario acceder desde el Lenguaje, bajo la premisa de que así se permitirá vislumbrar justamente la complejidad y dinamismo de los procesos y situaciones que ocurren en el centro. Creemos que una visión del curriculum que medie esta realidad y que ponga énfasis en las relaciones humanas, debiera considerar la comunicación y el lenguaje como elementos claves en su concepción.

Si Comunicación y las relaciones humanas se constituyen mutuamente, ¿no debiera el curriculum ser estudiado desde ahí? Son los integrantes de la comunidad escolar quienes elaboran y mantienen creencias, teorías y representaciones sociales sobre la educación en y a través del *discurso* y en la acción conjunta, a través de diversos modos semióticos en los que esta se materializa (Larraín y Moretti, 2011).

Los discursos que circulan en la escuela, son hilos que se entretajan y traman, dando origen a lo que llamamos el curriculum de esa escuela, en este sentido, diremos que el curriculum es discurrido.

Para fundamentar este enfoque de curriculum, a continuación se realiza una revisión de los diversos enfoques del curriculum.

4.2. El curriculum de Bobbitt.

El concepto de curriculum aparece en el libro de John F. Bobbitt de mismo título, publicado en 1918. En esa época el interés en la educación se encontraba principalmente sobre los fines y formas de educar a las masas, las que se habían incrementado por el proceso de industrialización y migración del campo a la ciudad.

Inspirándose en la organización científica del trabajo propuesta por Taylor, Bobbitt busca racionalizar los resultados que se obtienen de la educación, los cuales debían ser especificados y medidos rigurosamente. De acuerdo a da Silva (2001, p.13) este

enfoque consideraba al curriculum como un programa de producción técnico, en la que “los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril”, sin mostrar mayor diferencia con el proceso de fabricación de una barra de acero.

La eficiencia no era lo único que buscaba Bobbitt, de acuerdo a Pinar (1995, p.97), también le interesaba la relación entre la escuela y el mundo adulto, siendo justamente el curriculum, el *camino* que condujera a los estudiantes a ese mundo. De esta forma interpretaba también los intereses de las fuerzas políticas y económicas del momento. Si bien la crítica a la educación de las artes liberales a finales del siglo XIX, era asumida también por el curriculum humanista, que ponía énfasis en la formación del hombre, el enfoque de Bobbitt estaría centrado en la preparación de la fuerza productiva, reforzando la idea de que la educación en sí misma, debería tener como finalidad preparar a los futuros trabajadores. Muchas de las críticas surgirían en situaciones de crisis en EEUU, y que llevarían a buscar formas de evaluar los resultados que las escuelas obtenían.

4.2.1. Sputnik sweetheart.

Hacia los años 50, y motivado por la reforma educacional que comenzaría a desarrollarse en EEUU, se consolidaría la definición de curriculum de Bobbitt de mano de Ralph Tyler (Pascual, 1998), quien sentaría las bases del modelo curricular por objetivos. Sus ideas surgirían en parte del estudio de ocho años que realizaría al evaluar los programas de las Escuelas Progresivas respecto de las escuelas tradicionales. Su enfoque se caracteriza por poner atención a un tipo de evaluación educacional donde se observan los resultados de los objetivos que han sido previamente formulados, evitando la realización de comparaciones entre grupos de control y experimental, (Stufflebeam et al, citado en Hogan, 2007) En este sentido, el desarrollo curricular estaría directamente relacionado con la evaluación de los resultados de los procesos de instrucción.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, EE.UU. tendría un período de crecimiento económico que llevaría a un aumento en la oferta educacional. Al mismo tiempo las ideas de Tyler serían rápidamente adoptadas y desarrolladas, en particular con el trabajo *Taxonomy of educational objectives*, de Bloom, Engelhart, Furst, Hill, y Krathwohl (Hogan, 2007)

El lanzamiento del Sputnik I en 1957, llevaría a una nueva crisis nacional que ten-

dría como resultado políticas que buscaban mejorar la instrucción en áreas que fueron consideradas cruciales para la defensa y seguridad nacional, llevando al Congreso de EEUU a promulgar la National Defense Education Act (NDEA), que asignaría millonarios recursos para el desarrollo de nuevos currícula, especialmente en las áreas de ciencia y matemáticas, junto a sus respectivos procesos de evaluación (Stufflebeam, Madaus, y Kellaghan, 2000).

En *The Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Tyler (1969) resume sus ideas sobre el desarrollo curricular y plantea los pasos para realizarlo en el centro. El libro se compone de cinco secciones, redactadas en modo de preguntas,

1. ¿Qué objetivos educacionales debiera alcanzar la escuela?
2. ¿Cómo se pueden seleccionar las experiencias de aprendizaje que probablemente sean útiles en la consecución de esos objetivos?
3. ¿Cómo se pueden organizar las experiencias de aprendizaje para una instrucción efectiva?
4. ¿Cómo se puede evaluar la efectividad de las actividades de aprendizaje?
5. ¿Cómo el personal de la escuela o College puede trabajar en la construcción del curriculum?

Las preguntas apuntan a cuatro temas que debiera tratar todo curriculum: el qué se debe enseñar, el cómo se puede enseñar, el cuándo se debe enseñar y como evaluar los resultados del proceso. Donde el qué, según Tyler, se debería encontrar en las necesidades sociales. Se constata en la actualidad el impacto que el trabajo de Tyler ha tenido en la teoría curricular y en la adopción por parte de diversos sistemas escolares de esta conceptualización.

Como respuesta y reacción a este modo de ver la educación, surgieron voces que comienzan a pensar la escuela como un factor dinámico en la sociedad, mas que un mecanismo para ajustar al individuo. Así comienza la crítica a la organización de la escuela como línea de producción fordiana. A través de la inclusión de la sociología en la educación, principalmente en Reino Unido, la crítica al modelo por objetivos comienza por desarrollar una posición que llevaría a redefinir el curriculum, y pasaría a ser considerado como el responsable del mantenimiento de las estructuras sociales. Este movimiento llevaría al desarrollo de la teoría crítica del curriculum de los años

70, en la que diversos autores (considerar por ejemplo Young (1971), Freire (2005), Althusser (1970), Bourdieu y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1976)) “comienzan por cuestionar precisamente los supuestos del orden social y educativo existente” (da Silva, 2001, p.36).

Esta crítica se mantendría hasta la década de los 80, y llevaría a algunos académicos a desarrollar posturas más radicales para concebir el curriculum, que aportarían nuevas formas para su estudio.

En este sentido y junto a Cherryholmes (1987, p.34), se puede sintetizar que la teoría del curriculum es en parte, un estudio de aquello que se valora y a lo que se da prioridad y de lo que se subestima y se excluye. Y si bien, de acuerdo a Magendzo y Donoso (1992) diversos autores reconocen los diferentes enfoques que se plantean en la teoría curricular: la Teoría Técnica del currículum, la Teoría Práctica y la Teoría Crítica del currículum, que sintetiza Grundy (1987), se viene a agregar un cuarto enfoque: el Curriculum Poscrítico, como propone da Silva (2001, p.36).

4.2.2. El curriculum poscrítico.

Luego del desarrollo de las teorías críticas, surgen nuevas y diversas perspectivas y propuestas que iban mas allá del concepto de clase y que ampliarían las críticas a la sociedad. Esto llevaría también a nuevos enfoques para pensar el curriculum desde el multiculturalismo, el feminismo, las narrativas étnica y racial, lo autobiográfico, la teoría Queer, el pos-modernismo, el pos-estructuralismo, la teoría pos-colonialista o los estudios culturales. Estas perspectivas tienen en común considerar el curriculum como una cuestión no sólo de conocimientos que son organizados, sino que exploran las relaciones de poder y la construcción de la identidad. En conjunto, asumen que los estudios curriculares no deben limitarse a responder el *qué*, sino que debiera ponerse atención al *por qué* de ese *qué*. Según da Silva (2001) una teoría pos-crítica del curriculum, subraya el concepto de discurso por sobre el de ideología, que destacaban las teorías críticas.

Este enfoque poscrítico del curriculum, problematiza no sólo los procesos de dominación y de poder, sino también las relaciones de género, etnia, raza o sexualidad significadas en las discursos de los hablantes. Concebir el curriculum como discurso implica integrar en su estudio, teorías y enfoques que den cuenta de esas relaciones, llevando la teoría curricular a un plano interdisciplinario donde confluyen teorías so-

bre el lenguaje, la comunicación y la cognición.

4.3. Curriculum como discurso.

En el centro escolar ocurren diversas situaciones en las que las personas comunican. Cada uno de los integrantes de la comunidad escolar co-elaboran discursos sobre la escuela, los contenidos disciplinares, entre muchos otros temas que pueden considerarse configurando una esfera.

La escuela se presenta como una comunidad basada en la comunicación que crea sentido de sí misma a través del discurso. Algunos discursos se cristalizan y se circulan tácitamente, otros son actualizados y reformulados.

Dewey (1997) supone que hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación, por cuanto los seres humanos viven en comunidad, donde comparten cosas en común, las que se llegan a poseer a través de la comunicación. En este sentido, las acciones educativas ocurren en la escuela de manera social y plantea que la educación estaría relacionada directamente con la comunicación, su punto de vista aporta una idea clave para nuestra aproximación:

“No sólo la vida social es idéntica a la comunicación sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia.” (p.13)

Compartimos en particular con Dewey la idea de que la vida social, la comunicación y la educación son aspectos de un fenómeno más amplio, propio de lo humano. La comunicación es inmanente a la vida social, y requiere las capacidades de aprendizaje de sus miembros para ser parte de ella. Esta idea nos permite ver en un cuadro cómo los procesos de comunicación y los aprendizajes se realizan.

Al mismo tiempo y de acuerdo a Candela (2001) los estudios del habla son de gran importancia para la investigación en el aula, puesto que “la mayor parte de la ense-

ñanza de los maestros, como la gran parte de las formas como los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el salón de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito”. Esta habla es parte del proceso discursivo al que nos referimos, pero no lo agota. El interés de la investigación curricular debe estar en las enunciaciones y en su relación con la cognición, tema que no es nuevo en la psicología social y que se preocupa por la relación entre lenguaje, cognición y comunicación.

Si la escuela se entiende como una comunidad, donde sus integrantes comparten un espacio, un tiempo, una cultura propia, pero que al mismo tiempo son parte de una sociedad, se debe considerar estas relaciones que la fundan. Pues es en este escenario donde se entretajan ideas y creencias, se elaboran discursos y que con Gee (2010, p.176) asumimos que “las personas hablan y actúan no sólo como individuos, sino como miembros de varios tipos de grupos sociales y culturales...”, cada uno de ellos también con sus propias creencias. Los integrantes de la comunidad escolar, ponen en juego diversas significaciones compartidas de los objetos sociales que componen su realidad. Pero es importante destacar que, en estos encuentros no participan sujetos individuales dotados de una mente que conocen la realidad externa, sino que los sujetos son heterogéneos en sí mismos y desde esta diversidad que se realiza en el grupo social, se elaboran realidades a través de los discursos que permiten comprenderlas y re-crearlas.

El estudio curricular, en esta perspectiva, sería por tanto el estudio de la comunicación que ocurre en el espacio escolar, entre los sujetos que la componen. Más precisamente, en el estudio de los discursos que toman lugar en la escuela y que definen el curriculum. Siguiendo el trabajo de Wertsch (1999), estos discursos con el paso del tiempo pueden *crystalizar* en diversos materiales que median de distintos modos las interacciones, tales como planificaciones de clases, proyectos educativos y curriculares, cartas a la comunidad, informativos a los apoderados, evaluaciones, encuestas docentes, entre otros y que también incluyen las interacciones discursivas entre los integrantes de la comunidad.

4.4. Dialogismo y discurso.

Como se ha indicado en este trabajo *passim*, se ha adoptado como paradigma de investigación el Dialogismo, enfoque meta teórico que, en un sentido amplio, refiere a aproximaciones mutuamente relacionadas de Lenguaje, Comunicación y Cognición,

en las que se comprende el discurso como un proceso situado y dinámico y que, basado en el estudio de las relaciones humanas, busca comprender los procesos por los cuales las personas crean sentido (Linell, 2009).

Este enfoque tiene su origen en los trabajos de Bajtín y Voloshinov sobre las teorías de la palabras y que en la URSS de los años 20 y 30, buscaban comprender el papel que juegan las prácticas verbales tanto en el funcionamiento psíquico como en la organización social de los humanos (Avila y Medina, 2012). Actualmente algunos teóricos como Linell (2009), plantean que se estaría frente a un *giro dialógico*, en un símil al giro lingüístico de la década de los 70. Este auge estaría teniendo un importante desarrollo en diversas disciplinas de las ciencias sociales y que por lo mismo, presentaría diversas variantes (Linell, 2010). En esta línea, es que Grossen (2004) entiende que una de las características del enfoque, es que toma como objeto de estudio la interacción humana y asume que el Lenguaje y las interacciones sociales son los reales cimientos del desarrollo del pensamiento y la acción humana.

En la misma aproximación, Marková (2003, p.85) sugiere que el dialogismo plantea una ontología del ser humano, en la que se puede definir la *dialogicidad* como aquella “capacidad fundamental de la mente humana para concebir, crear y comunicar las realidades sociales en términos de *Alter*” y afirma que *Ser es Comunicar*.

4.4.1. Curriculum y lenguaje.

Ya que el énfasis del curriculum como discurso pasa por la comunicación, se requiere explicitar una teoría del lenguaje, que de un marco teórico coherente para su estudio.

La principal característica del Dialogismo es su coherencia como enfoque para la investigación en las ciencias sociales. Marková (2003, p.82) plantea que el Dialogismo puede considerarse una epistemología de la cognición y comunicación humana y permite comprender cómo los seres humanos vivimos, creamos y comprendemos el mundo a través de las palabras de otros. Ser significa comunicar y comunicar significa ser para un otro y a través de ese otro, para uno mismo.

Para Bajtin (2003, p.248) las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, el que se lleva a cabo en forma de enunciados. Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos de enunciados relativamente estables, a los que denomina géneros discursivos. Medina (s.f.), plantea que las interacciones

discursivas entre profesores y alumnos que constituyen y dan vida a la clase pueden considerarse como un género discursivo, el cual, de acuerdo a diversos estudios, presenta características específicas a las cuales subyacen supuestos esenciales. Con estos autores afirmamos que la escuela sería entonces un espacio donde diversos géneros discursivos, ya sea generales, como la reflexión, la discusión, o la conversación, o particulares, como podrían ser la clase, la presentación oral, la llamada de atención, toman lugar, permitiendo estudiar y comprender cómo se da la comunicación en ella. Bajtin (2003, p.262), agrega que los géneros discursivos simples e inmediatos, son absorbidos y reelaborados dando origen a géneros secundarios, más complejos que persisten por más tiempo. Estos géneros surgen de una comunicación cultural más desarrollada y organizada.

Se puede entonces afirmar que cualquier actividad comunicativa en la escuela puede o bien constituir un género en particular o puede ser una combinación de ellos y que los integrantes de esa comunidad comparten, incluso sin tener conciencia de su existencia (Wertsch, 1991, p.61).

Cada una de las personas que componen una comunidad escolar usan un lenguaje social, que de acuerdo a Wertsch (1991, p.57) Bajtin define como un “discurso particular a un estrato específico de la sociedad (profesional, grupo etario, etc.) en un sistema social y en un tiempo dado” (Nuestra traducción.)

En este sentido, asumimos con Gee (2005, p.81) que estos lenguajes sociales son sublenguajes que componen una lengua, que surgen del hecho de que en cualquier momento debemos hacer dos cosas, dejar claro quiénes somos y qué hacemos. Y al mismo tiempo, por el hecho de que participamos de diversos grupos sociales, es que las personas no son un quién, sino unos quienes diferentes, en diferentes contextos. Esta heterogeneidad, de voces según Bajtin, nos permite con Gee definir el concepto de heteroglossia como la mezcla de aquellos lenguajes sociales.

Esta idea es de alta relevancia, pues cuando un profesor o estudiante está *discurriendo*, es necesario preguntar por *quién es el autor* del discurso. Como se verá más adelante esto llevará a adoptar en el análisis la distinción entre locutor y enunciador, elementos propios de las teorías de la enunciación.

4.4.2. Dos miradas para la Ideología.

Las teorías críticas del curriculum dieron cuenta de la conexión entre educación e ideología. En este contexto, Althusser plantearía que las creencias que llevan a aceptar las estructuras sociales como buenas y deseables, serían producidas y propagadas principalmente a través de la escuela, puesto que alcanza prácticamente a toda la población por un prolongado tiempo y en algunos países de manera obligatoria, donde el curriculum sería el mediador (Althusser, 1970).

Así mismo, desde la postura de Bourdieu y Passeron (1996) desarrollada en su trabajo *La Reproducción*, la clase dominante define su cultura como “la cultura”, a través de la imposición y la ocultación de esa imposición. Así la escuela actuaría como un mecanismo de exclusión de los estudiantes de las clases dominadas. Estas perspectivas iniciarían la crítica a la teoría curricular aceptada en esa época. Pero las teorías poscríticas irían más allá al considerar la concepción de identidad cultural y social.

La definición de curriculum que se está proponiendo en este trabajo, considera dos nociones de ideología. La primera, es parte del enfoque propuesto por Bajtin (1981, p.429), en el que la noción de ideología, refiere a un sistema de ideas, en cuanto sistema semiótico, en el sentido de que involucra el intercambio concreto de signos en la sociedad y en la historia, en el que cada palabra/discurso delata la ideología de su hablante. En la misma línea, y con Voloshinov (1992, p.31),

Cualquier producto ideológico es parte de una realidad natural o social no sólo como un cuerpo físico, un instrumento de producción o un producto de consumo, sino que además, a diferencia de los fenómenos enunciados, refleja y refracta una realidad distinta que está mas allá de su materialidad. Todo producto ideológico posee una significación: representa reproduce sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como signo.

El curriculum como un producto ideológico tiene una realidad social al ser parte del mundo exterior cuando se plasma en palabras, acciones, conductas, actitudes, planificaciones, documentos y organización de las personas en la escuela.

El curriculum por tanto se construye y se realiza mediante el material sígnico creado en y a través de la comunicación en la comunidad escolar. A través de la palabra/discurso es que se realiza el curriculum. Este curriculum puede tener una

realidad natural cuando se cristaliza en documentos como son el Proyecto Curricular, las planificaciones docentes y otros documentos que son parte del centro escolar. Esta mirada permite superar el curriculum como programa, hacia una concepción de construcción social.

La segunda noción de ideología que se asume, nos permite plantear el curriculum desde una perspectiva crítica, en el que se definen qué contenidos deben ser seleccionados. Gee (2005, p.35) plantea que la ideología es un término elaborado socialmente y que corresponde a una “teoría social que incluye generalizaciones (creencias, afirmaciones) acerca de la forma o formas de distribuirse los bienes de la sociedad”. Gee entiende por bienes todo aquello que las personas creen que es bueno tener o malo no tener, como por ejemplo, la vida, bienestar, espacio, tiempo, parques, escuelas, buenos trabajos, riqueza, felicidad, salud, etc.

Esta definición nos permite plantear con Gee, que la sociedad son todas y cada una de las agrupaciones que comparten creencias acerca de lo que se consideran bienes. Y por tanto, dos grupos podrían no estar de acuerdo en lo que es un bien, o en cuanto al curriculum no estar de acuerdo en qué es lo que se debe enseñar, por lo que aquellos grupos que ostenten el poder, definirán por los otros. Esta perspectiva se relaciona directamente a la teoría crítica del curriculum, como se ha presentado anteriormente, en el que los grupos dominantes buscan mantener su hegemonía a través del convencimiento ideológico de los grupos dominados.

Ambas nociones, nos permiten concebir el curriculum a través de un espacio de tensión entre los grupos de poder que sostienen una ideología determinada y que buscan imponerla, sin perder de vista que todos los discursos se materializan en la sociedad, formando parte de la realidad social, como procesos de construcción de la subjetividad.

4.5. Análisis dialógico del discurso.

Se ha presentado hasta aquí un intento de curriculum como discurso. En ésta, el curriculum es interactivo y dinámico, siempre ligado a las condiciones sociales, espaciales y temporales en la que ocurre su enunciación. Al hablar del curriculum como discurso y abordar su estudio, parece lógico revisar los avances que se han dado en el Análisis del Discurso en los últimos años, como la vía mas obvia para su estudio.

Dentro del amplio espectro de enfoques y metodologías del análisis discursivo, y considerando los intereses de la presente investigación se presenta el Análisis Dialógico del Discurso en la propuesta de Larraín y Medina (2007). Adherimos a la afirmación que Avila y Medina (2012) hace respecto a este enfoque: logra indagar en la polifonía discursiva, pues, da cuenta tanto de las interacciones sociales, a través de las distintas voces en las que se encarnan los otros, así como, de las diferentes posiciones ideológicas encarnadas en signos y discursos de cada una de esas voces.

En esta propuesta, Larraín y Medina (2007) plantean un acercamiento al análisis del discurso que es coherente epistemológicamente con este trabajo y además presenta una aproximación analítica que favorece la forma de proceder con los datos empíricos. El análisis del discurso que se asume en su propuesta, se basa en el *análisis de la enunciación* donde integra y discute dos aproximaciones teóricas en este campo: la propuesta de Kerbrat-Oreccioni y la de Ducrot.

En la propuesta de estas autoras, la noción de enunciación es clave para llevar a cabo el análisis, en la que se reconocen tres referentes teóricos: los trabajos de Bajtín y su concepción de lenguaje como discurso; la escuela de Praga y el énfasis en el lenguaje en uso; y desde la filosofía del lenguaje, los trabajos tardíos de Wittgenstein y los desarrollos de Austin y Searle, con énfasis en la enunciación.

La propuesta se desarrolla a través de la resignificación de los conceptos claves a la luz del dialogismo. De esta forma y a partir del trabajo de Benveniste¹, se plantea la necesidad de diferenciar entre enunciado y enunciación (esta última, como acto de producir un enunciado) y también de diferenciar entre sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación. Mientras que la propuesta de Bajtin, que si bien no hace diferencia entre enunciado y enunciación, permite comprender el enunciado como acción concreta, que ocurre en un espacio y tiempo irrepetible, siendo en sí mismo portador de la ideología del sujeto discursivo, que se concibe como complejo y heterogéneo.

En esta propuesta, el Sujeto Discursivo se entiende como el elemento que abarca un conjunto de aspectos subjetivos, que se marcan en el discurso y que representan al hablante en su totalidad, en cuanto autor del enunciado (y no al sujeto empírico que produce el enunciado). El Sujeto Discursivo es quien imprime su intencionalidad al enunciado y sólo se puede acceder a él como una imagen a través del recorrido textual.

Las autoras plantean que los aspectos que permiten este análisis son *el sujeto de enunciación, el sujeto del enunciado, el locutor y el enunciador*. Estos elementos son

resignificados a la luz de las propuestas teóricas que las investigadoras adoptaron. De esta manera, plantean que el sentido total del enunciado se conforma como una estructura axiológica de organización dinámica, a partir del contexto de la enunciación y el conjunto de dispositivos axiológicos y evaluativos que se presentan en estos diferentes aspectos subjetivos. Consideramos que mediante el estudio de estos diversos aspectos, se puede dar cuenta de los procesos dinámicos de elaboración del discurso de la comunidad escolar y por tanto del curriculum del centro. Este enfoque permite en nuestra opinión rastrear el conocimiento socialmente compartido y las ideologías presentes asumidas por los hablantes, representadas en las voces.

A continuación se describen cada aspecto en detalle. Como se verá en el apartado metodológico, ellos serán parte de las categorías del análisis.

Sujeto de la enunciación es aquel aspecto cuya impresión en el enunciado remite al acto mismo de enunciación. Su aparición en el texto quiebra el enunciado, ya que hace evidente la naturaleza discursiva y contextualizada del relato (p.295, op cit). Como este aspecto da cuenta del contexto de la enunciación, se puede obtener importante información sobre el hablante o sujeto discursivo. Este aspecto se marca a través de verbos subjetivos que remiten a la acción de enunciar y que, según las autoras, muchas veces resaltan la voluntariedad del acto.

Sujeto del enunciado a diferencia del sujeto de la enunciación, este aspecto refiere al sujeto cuya inserción en el enunciado remite al mismo y no al acto de enunciación. Actúa como un centro de referencia del posicionamiento ideológico, desde donde se elabora lo enunciado. Es de este sujeto de quien se puede predicar si adhiere o no a determinado *enunciador*. Para articular materialmente el discurso, el *sujeto del enunciado* requiere relacionarse con uno o más *locutores*. Es a través del locutor que el *sujeto del enunciado* evidencia su movimiento ideológico respecto a determinados enunciadores, y también expresa a la vez el punto de vista de estos últimos. Este sujeto se marca a través de deícticos como pronombres personales (yo, nosotros) espaciales (aquí, ahí, allí, allá), temporales (hoy, ayer, antes, mañana) y verbos subjetivos, los cuales, a diferencia del sujeto de la enunciación, refieren a las acciones del mismo relato y no al acto de enunciación. De acuerdo a las autoras, el movimiento ideológico del sujeto del enunciado puede darse de manera implícita o explícita: en el primer caso se marca a través de modalizadores y en el segundo, a través de evaluadores (lógicos o apreciativos).

A través de estos marcadores es posible construir la actitud del sujeto discursivo ante lo enunciado. Otro aspecto del centro de elaboración que lo hace relevante para el análisis, es que se relaciona dialógicamente con otros personajes. Estos personajes “introducen alteridad y polifonía explícita en el seno del sujeto del enunciado mismo”(p. 296, op. cit)

Locutor este aspecto corresponde al principio articulador al que se le atribuye la responsabilidad material del enunciado. A través del locutor aparecen los distintos aspectos del sujeto de la enunciación y del sujeto del enunciado, por lo que se relaciona necesariamente con todos los aspectos subjetivos del relato. En general, se puede encontrar un locutor principal, “aquella materialidad que se define como propia desde el comienzo”. Este se puede relacionar con otros locutores específicos (que se relaciona a otros personajes o centros de elaboración) y/o generalizados e inespecíficos. Las marcas son variadas, tanto explícitas como implícitas, pueden hacer referencias a citas o a la ajenidad misma del discurso o marcarse en el cambio del tono material del relato en un momento determinado.

Enunciadores corresponden a los puntos de vista expresados en el enunciado a través del locutor y desde un determinado posicionamiento. Se pueden presentar de manera implícita o explícita y siendo sostenidos o no por el sujeto del enunciado. Éstos enunciadores invocarían supuestos más generalizados, creencias comunes a un grupo social (topoï), que se suponen compartidos por hablante y destinatario y que admiten un espectro de puntos de vista, de acuerdo a como haya sido convocado cada enunciador.

4.5.1. Ejemplos de estas categorías.

A continuación se presentan ejemplos de textos que muestran las categorías antes descritas. Estos fueron extraídos de la transcripción del piloto realizado en este trabajo.

1 M1: Yo cuando decidí *hablarles* a ustedes. 2 B1: *Yo quiero decir que me llamó la atención porque es un tema que uno (.) no lo medita*

En 1, se observa un sujeto de la enunciación que refiere a la voluntariedad del acto de hablarles a los otros participantes en el focus group. En 2, el sujeto de la enunciación da cuenta de un contexto grupal en el que se sobrepone un sujeto del

enunciado que sostiene que lo que se dice o piensa sobre la felicidad no es habitual. El sujeto del enunciado adhiere al enunciador “no se medita sobre la felicidad en lo ordinario”. El locutor expresa este punto de vista a través de un yo generalizado, un *uno* que puede ser él o cualquiera de los presentes, que adhiere a esa posición.

6 *No sé*, la palabra felicidad a *mi me* pesa mucho ((risas)),

7 pero *puedo decir* qué cosas concretas nos hacen desgraciados, eso *me* resulta mas cómodo.

En 6, a través de la marca de cambio de posición *no sé*, se da cuenta como el locutor expresa un sujeto del enunciado que responde distanciándose de uno anterior. En 7 el sujeto de la enunciación refiere a la certidumbre de lo que se remite, dado que le resulta más cómodo, al que se superpone un sujeto del enunciado que adhiere al enunciador “las cosas concretas que nos hacen infelices”.

36 Hoy en día eh (.) lo decíamos en los primeros conceptos, y me llama la atención lo que *dijo Javier* en un minuto *que la= que va con una estabilidad económica*

38 Y *nosotros creemos*, y nos *sentimos* que, *legítimamente*, necesitamos y queremos esa retribución que vale lucas

39 y que una o de otra manera= me hizo ruido eso que dijiste del (xxx) porque *es políticamente incorrecto* decir que eh que la felicidad va de la mano con una situación económica.

En 36 se observan dos locutores en el enunciado, primero un *nosotros*, los que estamos aquí reunidos y luego otro locutor, que se marca por la cita a otro participante, donde se indica explícitamente la ajenidad del discurso.

Consideremos ahora 38 y 39, primero el locutor expresa un sujeto del enunciado (nosotros, los profesores) adhiriendo al enunciador E1: es legítimo recibir una retribución económica por el trabajo, el cual es marcado por deícticos, evaluadores de opinión y modalizadores de apreciación; luego presenta un segundo sujeto del enunciado, un Yo, que se distancia del enunciador E2: la felicidad está relacionada positivamente con la situación económica, indicando que es políticamente incorrecto adherir a él. En este último enunciador, se invoca el topos *dinero, felicidad*, en la

forma directa (mas dinero, mas felicidad).

El análisis de este extracto, nos permite concluir que la actitud del hablante frente al tema es, que si bien el dinero no hace la felicidad por sí mismo, el trabajo remunerado permite alcanzar ciertas condiciones de estabilidad económica, que si tendrían que ver con la felicidad.

Estos ejemplos muestran la forma en que estas categorías son utilizadas, pero no agotan el análisis. Es a partir de esta identificación que comienza el análisis para pesquisar el discurso como proceso dinámico.

4.5.2. Enunciadores y topoi.

El enunciador es una categoría útil para el análisis del curriculum y la ideología presente en él, pues son los puntos de vista presentes en el discurso. El uso del topos es clave en su definición. De acuerdo a Larraín y Moretti (2011), los topoi son creencias compartidas por un grupo social, que son invocados por el enunciador y “permiten vincular dos puntos de vista en una relación de valor... y se conciben como la garantía del paso del argumento a la conclusión: son la clave del sentido argumentativo del discurso.” Considérese el siguiente ejemplo, que se puede extraer a partir de la discusión de estos autores: «*Juan es millonario, puede comprarse lo que quiera*» encadena dos enunciados con un topos en forma directa, cuyo valor argumentativo depende del significado de las palabras (topos intrínseco). Se podría plantear en una relación directa inversa, también conduce a una conclusión «*Juan no es millonario, no puede comprarse lo que quiera*», sin embargo, existe una restricción para la forma discordante: «*Juan es millonario, no puede comprarse lo que quiera*», que lleva a una argumentación incoherente.

Por otro lado, se presentan topoi que se sustentan en ideas, creencias o clichés compartidos (topos extrínseco). Como sería «*Juan recuperó su salud, ahora es extremadamente feliz* », que supone que la felicidad depende de la salud, de lo que parece no haber duda, pues nadie afirmaría, sin un contexto adecuado, que «*Juan perdió su salud, ahora es extremadamente feliz* ».

De esta manera, un determinado topos puede aparecer en diferentes formas,

Topos directo o concordantes

<P,Q>->(+P, +Q) o (-P, -Q)

Topos converso o discordantes.

$\langle P, Q \rangle \rightarrow (+P, Q) \text{ o } (-P, +Q)$

La forma tópica en que el topos se ha convocado, orienta o conduce a la conclusión que se quiere llegar.

Así, el sentido de la enunciación queda determinada por el conjunto de topoi que aparecen invocados y las formas tópicas en que aparecen, pues son utilizadas por el hablante para orientar hacia una determinada conclusión.

Con Larraín y Moretti (2011), se puede afirmar que este aspecto del sujeto permite no sólo identificar las posiciones asumidas, sino que además se puede pesquisar la forma en que se va dando paso de una posición a otra en el discurrir y capturar la naturaleza dinámica del discurso.

Pero además, el concepto de topoi permite estudiar cuáles son las creencias comunes o compartidas por un determinado grupo social (o al menos y en estricto rigor, que el hablante supone compartidas) Esto destaca el aspecto social e histórico de todo discurso pues estas creencias que le subyacen, se van sedimentando como proceso histórico y social. Por tanto, permite analizar efectivamente el curriculum como una construcción histórica y socialmente compartida por determinada comunidad.

Visto esto, considérese el siguiente extracto,

Pero yo creo que eh la única salida que tiene la escuela en algún minuto es volver a una cuestión más aldeana comillas, más simple mas=hacer tratar de que el alumno sea feliz en minutos y que nosotros seamos felices en=en contextos, pero eh (.) volver a lo más rudimentario.

Además de notar que el enunciado recuerda a la crítica que hacía Rousseau, (o adhiere al mismo enunciador al que adhiere Rousseau) se puede observar que se convocan un conjunto de topoi que representan puntos de vista determinado:

\langle antiguo, simple \rangle como *mas antiguas, mas rudimentarias*, \langle simple/mejor \rangle como en *mas simple, mas mejor* y luego \langle mejor/felicidad \rangle , *una mejor vida hace mas feliz*, que dan cuenta de un particular punto de vista y que marcan un posicionamiento. Estos puntos de vista se actualizan como se ha visto, generando una cadena argumentativa.

Sin embargo, lo que se quiere destacar es otra característica de la forma en que las personas piensan. En el extracto, los puntos de vista sobre la vida y la felicidad

se piensan desde categorías relacionales opuestas: lo actual y lo antiguo, lo simple y lo complejo, lo mejor y lo peor. En el próximo capítulo, se profundizará en es estos elementos a partir de la Teoría de las representaciones sociales.

Notas

¹Las autoras indican que Bajtin no hace diferencia entre enunciado y enunciación. Ésta la desarrolla Benveniste, al hacer la diferencia entre el acto de producir un enunciado y el texto del enunciado.

²They assume language and then ask how human institutions are possible and what their nature and function is. But of course if you presuppose language, you have already presupposed institutions.

Capítulo 5

Teoría dialógica de las representaciones sociales.

5.1. El pensar en la escuela.

En los capítulos anteriores se ha mostrado la relevancia del análisis del discurso en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar como un enfoque para estudiar el curriculum. Así mismo, desde un paradigma dialógico el lenguaje no se concibe como la representación del pensamiento, sino como su constituyente, por tanto el pensar y actuar en la escuela supone "*lenguajear*" en base a un conjunto de significados y teorías compartidas sobre la escuela, que conducen la elaboración de los sentidos que ordenan el mundo en su constante discurrir.

Es la capacidad que tenemos para aprehender el mundo físico y social, buscar orden en el caos y dar existencia a la realidad que vivimos. A través de este proceso todas las personas elaboramos teorías del mundo.

Medina (2011) plantea que el lenguaje materializa las relaciones entre mente y cultura constituyendo los procesos cognitivos, cada uno de los integrantes de la comunidad escolar elabora su propio discurso, donde se integran diversas ideologías, dando forma a aquello que los integrantes de la comunidad entienden como escuela.

Por ejemplo, un profesor puede adherir en diferente grado a un conjunto de ideologías y enfoques curriculares, finalidad de la escuela, pedagogía, etc. y por tanto en su discurso, cuando se hable con otros de la escuela, estas voces se marcan y actualizan,

compiten o son silenciadas. Se podrían suponer que cada uno de los integrantes de la comunidad logra articular en diverso grado, discursos sobre la escuela y lo que en ella ocurre.

Moscovici (Marková, 2008, citado en) plantea que en el día a día y de acuerdo a circunstancias sociales particulares, las personas utilizan el pensamiento natural o de sentido común, en mayor o menor grado, para juzgar, evaluar, criticar y hace propuestas para la acción. Este pensamiento se basa o nutre del conocimiento socialmente compartido y toma diversas formas por cuanto se centra en las interacciones y relaciones humanas.

Este conocimiento socialmente compartido sustenta la adopción de ciertos enunciadores respecto a otros. Considérese el ejemplo presentado por Gee (2005), en el que se ha estudiado la concepción que tienen los docentes, sobre el aprendizaje de sus estudiantes, que asume que conforme aprenden los conocimientos de sus asignaturas, abandonan el pensamiento de sentido común. Medina (2011) plantea que este tipo de concepción conduce a una noción de educación como un “proceso revolucionario donde las conceptualizaciones más primitivas del mundo son reemplazadas por unas más potentes”. Aunque se espera que el sentido común de un docente, sea más elaborado y complejo que el sentido común sobre educación de una persona que no ha recibido instrucción formal, el punto a considerar es que en ciertas situaciones los docentes se verán tensionados por voces que plantean lo aceptable desde el punto de vista profesional y aquellas que se sustentan desde creencias profundamente arraigadas en el conocimiento socialmente compartido. En términos concretos, si el sentido común de un docente se nutre de esta concepción, ¿hasta que punto se le podrá pedir que su práctica profesional tenga una orientación constructivista?

Un marco teórico que permite abordar esta cuestión es la Teoría de las Representaciones Sociales, que supone que las creencias, conocimientos o ideas que conforman el conocimiento socialmente compartido y que se encuentran en el discurso de manera tácita, son utilizadas en diferente grado por las personas para actuar, argumentar o elaborar posiciones respecto a un determinado tema en discusión. El estudio de la configuración dinámica de las representaciones sociales que se entretienen en el discurso de la escuela, permitirían comprender cómo el currículum del centro se configura, al dar cuenta del conocimiento socialmente compartido (CSC) de los integrantes de la comunidad escolar.

5.2. La teoría dialógica de las representaciones sociales.

El estudio del CSC puede ser realizado desde la teoría dialógica de las representaciones sociales, desarrollada por Marková (2003) a partir de los trabajos de Serge Moscovici.

En una primera propuesta, Moscovici (1961/1979) plantea que las representaciones sociales se componen por contenidos y significados, los que se encuentran estructurados en las mismas representaciones, por lo que la meta principal era identificar y describir estas estructuras. Moscovici partiría de la noción de representaciones colectivas de E. Durkheim (1895/1974), las cuales “traducen las maneras en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que los afectan” (p.23).

En una posterior revisión, Moscovici se vería influenciado por los avances alcanzados en el ámbito de la Cibernética y la Teoría de la Información, campos que divergieron en el tiempo, lo que da inicio a diversas líneas de investigación en la Teoría de las Representaciones Sociales.

Se destacan dos propuestas en las que en la actualidad, por un lado, se encuentra una línea estructuralista, donde destaca el grupo de trabajo de Aix-en-Provence (Francia), cuyo desarrollo sostiene que las RS están organizadas en un cuerpo estructurado de información, creencias, actitudes, y opiniones, que consisten del núcleo central y de elementos periféricos. Según Abric (2001), este núcleo central da a las RS su significado, cumple una función de organización unificadora y estabilizadora de la representación que la hace resistente al cambio. En este sentido, dos RS difieren una de otra porque sus contenidos están estructurados de manera distinta. En esta aproximación, los elementos periféricos se organizan para servir de interfaces entre el núcleo y la situación concreta en la que la RS se manifiesta en el discurso.

Por otro lado, desde los años 90, Moscovici reconceptualizaría su teoría a partir de las nociones de *thema* y *thematización*, propuestos por Holton (1975), distanciándose del enfoque estructuralista. Este cambio será la base para el desarrollo de la TRS como una teoría del conocimiento social, en la que se basaría Marková (2003) para el desarrollo de su propuesta. Ésta surgiría de la siguiente hipótesis “la capacidad cognitiva para pensar racionalmente es por definición la capacidad para comunicar”, es decir, la racionalidad no es individual, sino que dialógica, y donde la pregunta

que conduce su trabajo es ¿de qué manera el conocimiento socialmente compartido por una comunidad participa en la creación y transformación de las representaciones sociales?

Esta última línea de investigación es la que se adopta en esta tesis, por lo que se profundizará en los elementos que la caracterizan.

5.3. Themata y proto-themata.

Un thema (pl. themata) en la propuesta de Holton (1975), es una preconcepción en el desarrollo de las ciencias, que usualmente involucra diadas o tripletas antinómicas, como átomo/continuo, simple/complejo, análisis/síntesis etc. Holton usaría este concepto para explicar como se habrían formado las diversas tradiciones en las escuelas de pensamiento científico y como estas se desarrollaban en la controversia. A partir de aquí, Moscovici supondría que estos themata son taxonomías de naturaleza oposicional y que constituyen la base del pensamiento natural y por tanto de las representaciones sociales.

Markova extiende este desarrollo tomando un enfoque dialógico, y agrega que estas taxonomías son opositivas, pero no en el sentido de oposición como exclusión, sino que serían opuestas mutuamente dependientes como una imagen de figura y fondo, analogía tomada de la gestalt (ver fig. 5.1).

Según Marková (2003), estas categorías opositivas que se constituyen mutuamente, son social y culturalmente construidas y se activan en maneras complejas, impulsando la generación o activación del conocimiento socialmente compartido. Plantea además una categoría más básica, los protothemata: categorías relacionales opositivas, fuentes de ideas elementales que “son significados potenciales en espera: una vez que la situación se da, ellas comienzan a generar contenidos concretos en condiciones específicas y activan la formación de formas más complejas del conocimiento socialmente compartido” (Marková, 2003, p.172)

Tales categorías pueden levantarse desde el discurso y ser integradas en un análisis que explore la dinámica de las representaciones sociales. Este estudio permitiría una aproximación para entender las razones de la prevalencia de ciertas opiniones, creencias, acciones colectivas respecto a otras.

En este sentido, se puede afirmar que cada participante en una conversación puede thematizar de diversa forma, y a cada una de estas formas subyacen determinados

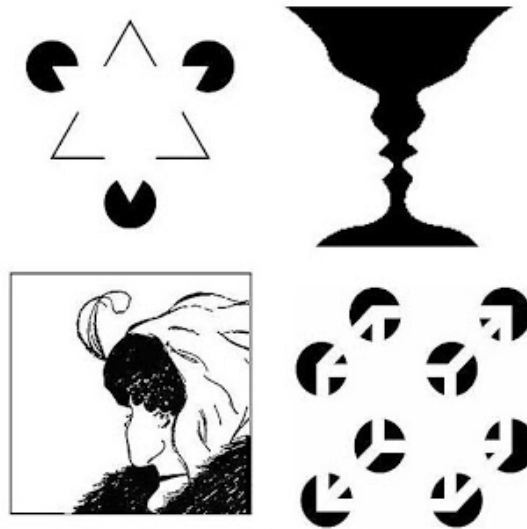


Figura 5.1: Ejemplos de imágenes que muestran algunos principios de la psicología Gestalt. Como afirmaba Koffka: el todo tiene una existencia independiente, es diferente a la suma de las partes.

protothemata, asunciones culturales enraizadas en la cultura.

Es entonces a través de la comunicación en que una proto-themata llega a ser themata, cuando son formuladas y negociadas explícitamente en el discurso, en el momento en que “se deja de hablar desde ellas y se empieza a hablar sobre ellas”.(Marková, 2003, p.172)

5.3.1. Thema y topos.

Las nociones de thema y topos (visto en el capítulo anterior), vis a vis nos llevan a sugerir una propuesta en el que se integren. La premisa es que acceder a las representaciones sociales y al CSC que se materializan en el discurso. Lo que se está proponiendo es que el conocimiento socialmente compartido se puede pesquisar en la categoría de Enunciador antes presentada, no sólo cuando invoca ciertos lugares comunes para desarrollar un argumento entre dos posiciones, sino que además, en cómo el punto de vista (thema) se actualiza en el discurso, desde determinadas protothemata.

Se ha visto que la noción de topoï se plantea como un vínculo entre dos puntos de vista sobre un objeto, en una relación de valor, que permite al hablante desarrollar

un argumento dado. Proponemos que este vínculo es mediado por el CSC, pero su influencia no se agota ahí, sino que también participa en lo vinculado.

Es decir, se identifica el topos con el vínculo y al thema con lo vinculado. La relación de valor que se establece se basa en la forma de planteamiento del protothema.

Considerese el siguiente extracto para ejemplificar la propuesta de análisis. En éste, una participante parte refiriendo a una enunciación anterior para comenzar a elaborar su discurso, luego se presenta la interpretación desde nuestra propuesta.

- 14 A: Para mí la felicidad es como decía este caballero, no todo es felicidad en este mundo.
 15 ¿Qué parte fundamental del día hemos ((sonido de teléfono celular)) tenido como felicidad?
 (.)
 16 Eh: tener salud que eso nos mantiene alegre como para poder [M: claro] hacer surgir nuestra familia (.),
 17 eh: tener un trabajo estable para poder mantener nuestro (.) nuestros hogares y mantenernos tranquilo
 18 porque cuando no tenemos un trabajo ya la felicidad quedó guardada en la caja.
 19 Eh: contar con una unión familiar, que es lo primordial porque cuando la familia empiezan con problemas
 20 ya sea tanto por salud, por monetario, se pierde la felicidad y no solamente de uno, sino que lo más
 21 importante que se pierde son en los niños,

Larraín y Moretti (2011), plantean que los topoi aparecen en diferentes formas, de acuerdo a la orientación que busca en enunciadore. En este caso se identifican los siguientes topoi, y sus respectivas formas tópicas,

<salud, alegría>->(más salud, más alegría) <estable, tranquilo>->(más estable, más tranquilo) <trabajo, felicidad>->(menos trabajo, menos felicidad)

En el discurso se desarrolla la línea argumental a través de las formas tópicas presentes. Al considerar los puntos de vista vinculados, se infiere directamente los protohematemas que son tematizados para elaborar los puntos de vista. Considerando que se constituyen como oposiciones complementarias, se plantean salud/enfermedad, alegría/tristeza, estable/inestable, tranquilidad/intranquilidad, tener/no tener, felicidad/oculta.

Otro elemento a observar en el extracto es que el hablante utiliza un modo verbal abstracto y general (infinitivo), que elimina las huellas subjetivas, dándole un tono de hecho a una opinión, se presenta el argumento de una manera tácita, que no es necesario justificar y que por tanto se encuentra enraizado en la cultura o la hablante supone que es aceptado como una verdad sin lugar a dudas.

De acuerdo a Marková y cols. (2007), el CSC por un determinado grupo, también se puede marcar a través de diferentes medios lingüísticos y discursivos, tales como enunciaciones incompletas, chistes, o enunciaciones colaborativas, por tanto son bases para la conducción del análisis del CSC.

Si bien las categorías se presentan como un cuadro coherente, debe recordarse que surgen de fuentes teóricas distintas: los topoi surgen del trabajo de Anscombe y Ducrot sobre el análisis semiótico argumentativo, mientras que los de Themata y Prothemata son elaborados en la Teoría de Representaciones Sociales por Moscovici, por lo que su pertinencia para el desarrollo de un análisis ad-hoc debe ser confrontado por la evidencia de su aplicación, en base a la capacidad que tiene para poder comprender las formas en que el CSC se materializa en los discursos de los centros. Ambos procesos son mediados por la cultura, circunstancias históricas y condiciones sociales en las que se produce el discurso.

Estas categorías en conjunto permiten vislumbrar como el CSC participa en la elaboración de las representaciones sociales en el discurso, dando cuenta tanto de las raíces de ese conocimiento, como de los procesos con el que se actualizan, creando tramas de sentido para la comprensión de la realidad.

5.4. El uso de los focus group.

En el estudio del discurso, se requiere de un método que permita capturar su elaboración en vivo, existen varias formas de hacerlo entrevistas, auto-registro, video-grabaciones de clases, etc. Marková y cols. (2007) plantea el uso del Focus Group, como aquel que daría mejor cuenta de estos procesos. Si bien los focus group se han utilizado de diversas formas en ciencias sociales y en el área de marketing, grosso modo se pueden encontrar dos líneas diferentes para concebirlo, una lo considera un método de investigación y la otra como técnica de recolección de información. En el interés de este trabajo, nos centraremos en la propuesta de Marková y cols. (2007) que describe el método del grupo focal de discusión abierta (FGDA). El método del FGDA se caracteriza por abrir una discusión abierta entre los participante sobre un tema específico, presentado por un moderador a través de un estímulo material que puede ser una noticia o un conjunto de preguntas generales. Una vez introducido el tema, el moderador toma una posición periférica que mantiene durante el transcurso del focus group, participando sólo en pequeñas intervenciones.

Es importante considerar la relación que se da entre el modo que se conduce el focus groups y el discurso de los participantes, por lo que en el análisis también deberá considerarse la forma en que se relaciona. En cierto modo se vincula al efecto que todo “artefacto” utilizado para obtener data, tiene sobre esa data. Junto con Grossen y Salazar-Orvig (2007), se asume la problemática que presenta su uso,

Sin embargo, los datos obtenidos por este método son difíciles de analizar. En efecto, la riqueza de los focus group se pierde si los métodos de análisis no tienen en cuenta la dinámica discursiva y de producción del grupo en que se da lugar. La gran dificultad es tener una teoría del lenguaje y comunicación que permita analizar esos datos y que logre aprovechar el potencial que ellos ofrecen.¹

Por lo que la mejor forma para usar la potencia del método es asumir un procedimiento de análisis que permita abordar la riqueza de los datos obtenidos y que sean coherentes con el dialogismo, lo cual lleva nuevamente a considerar el Análisis Dialógico del Discurso como la opción para superar esta dificultad.

5.5. Representaciones sociales de la felicidad.

Desde este marco, en las representaciones socialmente compartidas de la Felicidad, se entretajan vivencias, creencias, experiencias e historias compartidas: significados construidos *en y a través* del lenguaje de determinados grupos humanos, que devienen en el día a día en un espacio; grupos humanos tales como una comunidad escolar, un grupo religioso, un partido político o una familia.

Así, cuando en este trabajo se hable de estudiar la felicidad en el curriculum, nos referimos específicamente a las representaciones sociales de la felicidad que se elaboran en un grupo humano determinado, pero no como un conjunto homogéneo, estático y descontextualizado de ideas que pertenecen a ese grupo, sino que circulando a través de la comunicación, por tanto embebidas en un contexto social.

Al estudiar la felicidad como RS, entonces se está estudiando *como el conjunto de pensamientos y sentimientos, que se expresan en la conducta verbal y manifiesta de los actores de un grupo social, que la constituyen en un objeto para ese grupo* (Wagner y cols., 1999). No debe interpretarse en el sentido de que el concepto existe como un objeto estático en la mente de los individuos con estructura y todo, sino que

debe considerarse como un proceso dinámico, como un objeto social elaborado por las personas que pertenecen a ese grupo social.

Este proceso implica que las representaciones sociales de la felicidad, las creencias, significados asociados se van construyendo en la comunicación. Y lo que interesa no es obtener un catastro de la definiciones de felicidad, sino mas bien, como se elaboran esas definiciones, que CSC le subyacen, con que procesos se crean esos significados, pues asumimos que ellos mismos dan cuenta del proceso de elaboración del curriculum.

Notas

¹Nuestra traducción. texto original "toutefois, les données obtenues par cette méthode s'avèrent difficiles à analyser. En effet, la richesse des focus groups se perd si les méthodes d'analyse échouent à rendre compte de la dynamique discursive et de la production de groupe à laquelle elle donne lieu. La grande difficulté est donc de disposer aussi bien d'une théorie du langage et de la communication qui permette d'analyser de telles données que d'une méthode d'analyse des données qui sache tirer parti du potentiel offert par les FG"

Parte III

Diseño de investigación y metodología.

Chuang Tzu y Hui Tzu estaban cruzando el río Hao junto a la presa.

Chuang dijo: Fíjate qué libres saltan y nadan los peces. Ésa es su felicidad.

Hui replicó: Ya que tú no eres un pez, ¿cómo sabes qué es lo que hace felices a los peces?

Chuang dijo: Dado que tú no eres yo, ¿cómo es posible que puedas saber que yo no sé qué es lo que hace felices a los peces?

Hui argumentó: Si yo, no siendo tú, no puedo saber lo que tú sabes, es evidente que tú, no siendo pez, no puedes saber lo que ellos saben.

Chuang dijo: ¡Espera un momento! Volvamos a la pregunta original. Lo que tú me preguntaste fue ¿Cómo puedes tú saber lo que hace felices a los peces? Por la forma en que planteaste la cuestión, evidentemente sabes que sé lo que hace felices a los peces.

Yo conozco la felicidad de los peces en el río a través de mi propia felicidad, mientras camino a lo largo del mismo río.

Capítulo 6

Metodología.

En el inicio de una investigación lo que hace falta no es una definición, sino unos lineamientos metodológicos... Con cualquier intento de delimitar el objeto de investigación de reducirlo a un determinado, visible y compacto conjunto material y objetual, perdemos la propia esencia del objeto estudiado, su naturaleza sónica e ideológica.

John Dewey.

6.1. Sobre la investigación.

El presente trabajo es de corte cualitativo y se plantea en el cruce de dos enfoques teóricos de las ciencias sociales, que tienen en común su atención al lenguaje, la comunicación y la cognición.

En los últimos años, la investigación educativa se ha caracterizado por integrar diversos y diferentes enfoques propios de otras disciplinas (Sandín E., 2003) que favorecen el estudio de la escuela, aportando en la comprensión de su complejidad. Sin embargo, pensamos que se corre un riesgo, el cual se puede evitar al poner una especial atención a la coherencia en los niveles: ontológico, epistemológico y metodológico. Este punto es de importancia, pues se relaciona directamente con la validez de la propuesta de investigación, asunto que se cuidó al momento de la elaboración

del marco teórico y en el proceso metodológico, como también aquellas definiciones y conceptos útiles para el trabajo, que por el contexto puedan llevar a confusión.

6.2. Diseño de la investigación.

La presente investigación se enmarca en el paradigma Dialógico, como lo plantea Linell (2009). Este concierne a un conjunto de suposiciones sobre la acción, cognición y comunicación humana. En el paradigma adoptado, este trabajo se plantea en la integración de dos líneas teóricas que surgen en diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Ambas se plantean como vías para comprender diferentes aspectos del problema abordado y comparten supuestos teóricos sobre el lenguaje. Una línea pertenece al ámbito de la Psicología Social y corresponde a la Teoría del Conocimiento Social de Ivana Marková (Marková, 2003), la que a su vez, se basa en el trabajo de Serge Moscovici sobre la Teoría de las Representaciones Sociales (Wagner y cols., 1999). La segunda línea, pertenece al amplio ámbito de los Estudios del Discurso, el Análisis Dialógico del Discurso (ADD), en la propuesta de Larraín y Medina (2007), la cual integra aspectos del dialogismo de Bajtin y la Teoría de la Enunciación de Benveniste.

El método para recoger los datos fue el focus group (FG) de discusión abierta, como es descrito por Marková y cols. (2007, p.54). Éste se caracteriza por la poca intervención del moderador en la discusión que se da en el grupo y que conduce a través de la progresión de un conjunto pequeño de preguntas y aclaraciones.

El diseño propuesto permite abordar la complejidad del problema de la felicidad en el curriculum escolar, en cuanto aporta elementos metodológicos para el análisis y un marco adecuado para su comprensión, que no desconoce su naturaleza dinámica.

Pensamos que el tipo de análisis que proponemos, favorece el estudio de la elaboración discursiva, reconociendo las circunstancias particulares que le constituyen, al asumir que la comunicación tiene una base ideológica, histórica, social y culturalmente situada.

6.3. Unidad de estudio y participantes.

La unidad de estudio es el centro educativo. La selección de los casos se realizó siguiendo la propuesta de Montero y León (2007), que permiten ilustrar diversas va-

riantes del problema en cuestión. Los criterios de selección de ambos casos se desarrollaron considerando la diversidad de establecimientos que existen en el sistema educacional Chileno y razones para llevar a cabo el estudio. Se consideraron cuatro criterios: 1) dependencia administrativa: particular y municipal, 2) contara con educación general básica, 3) orientación religiosa: laico y católico y 4) posibilidad de acceso al centro y a los integrantes de la comunidad.

Uno es un colegio particular pagado confesional de orientación católica y que atiende a estudiantes de género masculino en los niveles de enseñanza pre-escolar, básica y media científica-humanista. Será referido como colegio A. El otro centro, es una escuela municipal, perteneciente a la Corporación de Educación de Viña del Mar, de orientación laica, que atiende a niños y niñas en el nivel de enseñanza básica. Será referido como colegio B.

Por opción metodológica, no se incluyó un tercer centro de dependencia mixta, pues se supuso que los centros escogidos presentarían mas diferencias entre sí, al ilustrar dos posiciones diferentes en el sistema. Si bien ambos casos pueden considerarse como extremos, no se sugiere la existencia de un continuo entre ellos, en el que se ubicarían las otras variantes de establecimientos, desde el cual pudiera siquiera plantearse una interpolación, sobre todo considerando la gran heterogeneidad de este tipo de establecimientos.

Claramente, ahondar en la diversidad que presenta el sistema escolar chileno, plantea posibles vías para el desarrollo de futuras investigaciones en el tema.

Durante el desarrollo de la investigación se tuvo especial cuidado en asegurar una relación de cooperación con los integrantes de cada uno de los centros, que se enmarcara en el respeto, privacidad y dignidad de los participantes, toda vez que durante el desarrollo de los focus group pudieron haberse sentidos expuestos sobre su quehacer profesional o su vida personal.

Para caracterizar cada uno de los centros, se utilizó como fuente de información la ficha que cada centro escolar tiene en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), del Ministerio de Educación, accesible vía Internet, a lo que se sumó la información registrada en las notas de campo.

6.3.1. Participantes.

Los participantes en la investigación son miembros de la comunidad escolar, compuesta por aquellas personas que participan y conviven en diversas formas en la escuela. La comunidad fue agrupada de acuerdo a los roles más comunes e identificables en el centro educativo: estudiantes, padres y apoderados, directivos, docentes, para-docentes, auxiliares, administrativos, entre otros.

Como se planteó en la parte 2, sólo se consideraron tres grupos: A) padres y apoderados, B) equipo directivo y de convivencia escolar y C) docentes y para-docentes.

Los criterios considerados para realizar la invitación a los participantes que conformarían cada uno de los grupos, fueron los siguientes:

- Docentes y para-docentes: que al momento de la investigación se encontraran bajo contrato (indefinido o no) y en ejercicios de sus funciones en el nivel de educación básica, asegurando condiciones similares en el estudio.
- Apoderados y padres: que tengan al menos dos años de antigüedad en el colegio y que declaren conocer la propuesta formativa del centro, ya sea a través del proyecto educativo o mediante referencias de terceros. Los apoderados tengan algún tipo de relación entre ellos, viz. integrantes del centro de padres, directiva de curso, apoderados de un mismo curso, grupo de coordinación o de apoyo.
- Directivos y otros equipos: profesionales que tienen la responsabilidad de definir y participar de la coordinación docente y pedagógica de la institución. Este grupo se constituye de acuerdo al organigrama de cada establecimiento e incluye a la unidad técnico pedagógica, equipo de convivencia o equivalente y otros estamentos que sean definidos en el establecimiento. Se seleccionaron aquellos que tienen particular participación en el nivel de educación básica en el caso del Colegio A.

Se consideró también que explícitamente cada uno de los participantes hayan mostrado su disposición de participar libre y voluntariamente en la investigación. La configuración de cada uno de los grupos en cada uno de los centros, se presenta en la tabla 6.1.

Tabla 6.1: Composición de los grupos.

Establecimiento	FG grupo A Padres	FG grupo B Directivos	FG grupo C Docentes
Colegio A	8	7	8
Colegio B	6	3	8

6.4. Fases del proceso.

Las fases de la investigación consideradas son las propias de la tradición cualitativa, que en general se caracterizan por no tener límites precisos y que conforme se avanza en ellas, pueden volverse a revisar a la luz de nueva información, en un proceso continuo e interactivo. A continuación se describen aquellas que pueden ser identificadas de mejor manera.

6.4.1. Fase preparatoria.

La primera fase fue preparatoria, en la cual se reflexionó sobre posibles temáticas relacionadas a la teoría curricular, levantadas desde la experiencia profesional del investigador en el ámbito del aprendizaje basado en problemas en física, la educación del talento académico en la escuela, la enseñanza de la robótica y videojuegos y el desarrollo de la creatividad.

Durante este proceso se identificó como tópico generador la felicidad en la escuela, en relación al concepto de flujo, en los términos de Csíkszentmihályi y Csíkszentmihályi (1992). Se buscó la relación con el curriculum y se optó por un marco conceptual desde la Teoría Curricular y que se ha planteado en el marco teórico *passim* (cap. 4).

Siguiendo a este proceso se realizó una segunda iteración, que se inició con un proceso de revisión bibliográfica sobre la felicidad, que por sus amplias concepciones, implicó la consideración de propuestas desde varias disciplinas, entre las que se cuentan la psicología positiva, la filosofía y la Economía. Esta etapa coincidió con el comienzo de un proceso de masificación del tema por los medios de comunicación y a través de organizaciones que plantearon el tema.

Considerando el problema de investigación en desarrollo, se inició otra fase, esta vez de investigación bibliográfica sobre la Teoría de Representaciones Sociales, Análisis del discurso y la Teoría Curricular. Este proceso fue marcado por la necesidad

de adherir a un marco ontológico y epistemológico que permitiera el desarrollo coherente del trabajo. Esta fase fue más extensa, dado que el estudio se realizó en ambas áreas. Luego de este proceso, se contó con elementos suficientes que permitieron re-elaborar el problema de una forma que pudiera abordarse efectivamente.

6.4.2. Fase de diseño.

En una tercera fase se planteó el diseño de la investigación. Dada la importancia de la comunicación y el lenguaje en el enfoque adoptado, el procedimiento de recolección de datos se seleccionó teniendo en cuenta que las interacciones se dan en un contexto, son parte del contexto y crean contexto (Calsamiglia y Tusón, 2007, p.3), optando por el método del focus group de discusión abierta (Marková y cols., 2007).

A esta fase, le siguió el desarrollo del protocolo para la realización del focus group, para el cual se siguió el trabajo de Salazar-Orvig (2000) y Marková y cols. (2007). Primero se planteó el protocolo para el piloto del focus group, el cual fue discutido y revisado ante el juicio de un experto en el método. En el protocolo se incluyó un apartado que da una breve introducción al método del focus groups y al dialogismo, el cual sirvió como preparación de quien sería el moderador de todos los focus groups y del observador, de manera que pudieran tener una mirada mas clara del objetivo de la labor que realizarían, ambos documentos se encuentra en la sección de apéndices.

También en esta fase se elaboraron las pautas de registro de cada uno de los centro, las cartas de invitación a participar y los documentos para el consentimiento informado para cada grupo y en cada centro (se encuentran en el apéndice).

6.4.3. Fase de implementación.

La primera acción realizada en esta fase fue la realización de un focus group piloto, con un grupo de profesores de educación media del colegio A. Con esta experiencia se hicieron los ajustes necesarios al protocolo, evaluación de tiempos y retroalimentación al moderador. De esta forma se obtuvo la versión definitiva que se usaría en el resto de los FG. El protocolo utilizado se presenta en el apéndice A.

También se definieron los dos colegios que serían los casos en el estudio, previa conversación con ambos directores. Se evaluó también situaciones particulares de acceso al campo, espacios para la realización del focus group y posibilidades de fechas.

La investigación comenzó en el colegio A, en el que los tres focus group se planificaron en fechas consecutivas, uno por semana. El procedimiento consistió en la confección de una lista de posibles participantes, para luego contactarlos en persona por el investigador o moderador, quien estuvo a cargo de confirmar la asistencia previamente al día determinado. En el caso del colegio B, la organización e invitación de los participantes fue realizada por el mismo director de la escuela.

6.4.4. Fase de análisis.

6.4.4.1. Recolección de los datos.

La información fue recopilada a través de seis focus group (n=6) de discusión abierta (tres por cada centro). Los focus group fueron llevados a cabo en sesión única, por un moderador y un observador, durante los meses de octubre y diciembre de 2011, periodo durante el cual se encontraba aún activo el movimiento social de los estudiantes secundarios y universitarios. Las notas de campo realizadas fueron organizadas y se utilizaron como fuente secundaria.

En general, los participantes tomaron lugar alrededor de una mesa, en cuyo centro se ubicaba la grabadora portátil de audio. Durante la sesión el moderador toma una posición físicamente fuera de la mesa. Los participantes quedaban enfrentados entre sí, excepto en el focus group del grupo directivo del Colegio B, que debido a la poca cantidad de participantes (3), quedaron ubicados en una semi-circunferencia.

Moderador y observador se guiaron por el protocolo del FG, el cual fue seguido en todos los casos, con pequeñas variaciones atendiendo a lo particular de cada sesión y que fueron registrados en el framing del mismo.

6.4.4.2. Organización del corpus.

Los textos analizados en este trabajo están constituidos por la transcripción de los seis focus group, cada uno de los cuales fue registrado en audio digital, en un archivo de formato mp3. El archivo fue editado en su comienzo y final, eliminando información no relevante para la investigación. Cada archivo de audio fue nombrado según el código de identificación que fue asignado al focus group, que considera un código para cada centro (CEA, CEB), el grupo participante (A: apoderados, B: directivos y C: docentes) y un código numérico que tiene la fecha de realización. Los detalles se presentan en la tabla 6.2.

Tabla 6.2: Tabla descriptiva de los focus group.

Establecimiento	Cod. FG	Duración (h:mm)
Colegio A	CEA-A0061107	1:41
	CEA-B0081205	1:16
	CEA-C0031026	1:08
Colegio B	CEB-A0031213	1:07
	CEB-B0021209	0:50
	CEB-C0011209	0:47

6.4.4.3. Convención de la transcripción.

Para la constitución del corpus la transcripción se realizó tomando criterios en función del análisis al que serían sometidos. Se adoptó la convención que se presenta en el trabajo de Marková y cols. (2007) (nuestra traducción) que considera diversos niveles de representación de lo oral. Se muestra en la tabla 6.3. Cada uno de los nombres de los participantes fué también codificado, utilizando nombres ficticios que coinciden con el género, para garantizar la confidencialidad.

6.4.4.4. Unidades de análisis.

Desde una perspectiva global, se plantea el focus group como unidad de análisis microsocial, entendido como un tipo de actividad que se enmarca en un centro escolar, en un determinado espacio físico, social y cultural, y que es parte del sistema educativo nacional. Desde una perspectiva local, el focus group se concibe como actividad comunicativa, en la cual la unidad de análisis son los géneros discursivos y los enunciados en el mismo.

Estas dos perspectivas se plantean para realizar el análisis, en cuanto permite poner atención en aspectos específicos del fenómeno en observación, sin perder de vista que ambas son interdependientes entre sí.

6.5. Procedimiento.

El procedimiento de análisis se planteó en acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2007), como un recorrido desde la perspectiva global hacia una local: para cada centro el análisis va desde el focus group como tipo de actividad comunicativa hacia el análisis de los enunciados elaborados en cada FG. El análisis se planteó en cuatro etapas: las

Tabla 6.3: Convenciones para la transcripción del audio.

(.)	Denota micropausa o pausa corta
(2)	número entre paréntesis denota pausa en segundos
=	el signo igual marca el enganche entre dos enunciados, i.e. no hay pausas entre dos enunciados adyacentes
° °	signo de grado, denota habla en volumen bajo
MAYÚSCULAS	habla en volumen alto o con énfasis
[paréntesis izquierdo en dos o más líneas marcan el inicio aproximado de habla simultánea por dos o más hablantes
-	guión, indica un quiebre o corte abrupto en el flujo del habla
:	dos puntos indican la prolongación de un sonido
**	los asteriscos indican las palabras que son pronunciadas por el locutor riendo
hh y .hh	indican la respiración, hh exhalación .hh inhalación
[juan: si poh]	denota la ocurrencia de soporte al habla de un participante por otro participante (juan) que no tiene la palabra y que su enunciación no es percibida como una forma de tomar la palabra. El enunciado entre corchetes se ubica aproximadamente en el lugar del enunciado donde ocurre, como Pedro: y que es lo que va a hacer uno, si la cuestión está clarita [juan: si poh] hay que seguir andando no más
yo me fui (de ahí)	palabras entre paréntesis denotan incerteza en su transcripción
(xxx)	denotan habla que no ha podido ser descifrada, una x por cada sílaba
(())	texto en doble paréntesis denota comentarios sobre como algo es dicho (duda, enojo, emoción, etc) o sobre alguna situación que pasa en el entorno (ruidos, llamados a la puerta, etc)

primeras tres etapas se realizan para cada focus group (n=6) de manera consecutiva por cada centro. Luego se realiza una cuarta etapa, en la cual los resultados de las etapas anteriores son agrupados y contrastados a nivel de centro educativo.

6.5.1. Etapa 1, análisis microsocial del focus group como tipo de actividad comunicativa.

6.5.1.1. Categorías de análisis.

Según Marková y cols. (2007) el concepto de *tipo de actividad comunicativa* puede ser relacionado cercanamente al de género discursivo, ya que presentan ciertas similitudes. Si bien, estos autores sostienen que en algunos casos se usan de manera intercambiable, sobre todo por algunos investigadores del *talk-in-interaction*, en este trabajo se asumirán como diferentes, atendiendo a sus respectivos génesis, el primero proviene de la Teoría Social y la Filosofía de la Acción, mientras que el segundo proviene principalmente de las investigaciones literarias de Bajtín.

Se considerará que la noción de *actividad comunicativa* refiere a aquellas actividades sociales en las que domina el habla y en las que las personas desarrollan actividades conjuntas y focalizadas en una misma tarea y en las que se reclutan géneros discursivos. Abordado desde este concepto, el focus group se puede analizar como ocurriendo en un momento histórico, social y cultural particular, donde se reconoce a los participantes como seres complejos con historias de vida particular y que negocian su identidad social a través de la comunicación con otros. El FG ocurre de manera única, particular e irreplicable en el tiempo.

La noción de tipo de actividad aporta elementos para analizar el contexto en el que se realiza, el cual no aparece como algo externo, inmutable o estático, como sería atender sólo a las condiciones físicas donde ocurre, ni tampoco refiere al espacio donde se insertan las oraciones como lo sería en una perspectiva formalista del lenguaje.

Si se entiende con Larraín y Medina (2007), que el discurso es una forma de participación social, entonces el contexto surge en la situación misma, de manera inmanente a la enunciación. Para describir y configurar el contexto que surgió en cada uno de los focus group particulares, se adoptó la definición de *encuadre* (*framing* en inglés) propuesto por Marková y cols. (2007). Esta noción tiene que ver con *las definiciones de la situación concreta* que hacen los participantes, las cuales “gobiernan el enten-

dimiento de las personas sobre lo que está ocurriendo en una situación dada, por lo tanto, también guían las expectativas de lo que podría o no pasar y lo que pasará o no pasará en ella” (Marková y cols., 2007, p. 71, nuestra traducción). De esta forma el encuadre puede ser accedido a través de una observación cuidadosa de la situación y del discurso de los participantes. De la misma forma, estos autores sugieren que se pueden distinguir dos niveles entrelazados: un *encuadre externo* y uno *interno*. El primero refiere a la definición de situación que orienta las acciones de los participantes y que considera la forma específica en la cual el focus group se configura en determinado lugar y con determinados participantes. El segundo surge dinámicamente desde las interacciones entre los participantes en el focus group. De acuerdo a estos autores, la interrelación entre ambos encuadres define aspectos específicos del focus group, en cuanto actividad comunicativa, en la cual se reclutan ciertos géneros discursivos, tales como la argumentación, instrucción, discusión, entre otros. Este encuadre no debe entenderse en un sentido estático, (por lo que se evitará usar las palabras marco o cuadro), sino que debe considerarse en un sentido dinámico, en constante desarrollo por los participantes.

Los encuadres y los diversos aspectos que los caracterizan, serán considerados como categorías de análisis en esta etapa y permitirán describir la manera en que cada focus group tuvo lugar.

Los aspectos del framing propuestos por Marková y cols. (2007) se detallan a continuación. Las fuentes de información para estas categorías fueron las notas del investigador, las notas de las observaciones tomadas en el focus group y el audio (y su transcripción), para cada FG (n=6).

Aspectos del encuadre externo que son considerados en la observación del focus group:

- 1) Propósitos y tareas** se describen los propósitos establecidos a priori y las tareas llevadas a cabo durante el focus groups. Principalmente considera la forma en como el moderador presentó lo que se iba a realizar.
- 2) Composición del grupo** se define si el grupo es homogéneo o heterogéneo con respecto a su background cultural (o edad, ocupación, etc) y si los participantes tienen algún tipo de relación previa a la conformación del grupo.
- 3) Roles sociales** refiere a los tipos de roles que los participantes pueden asumir ya sea por la forma en que el grupo ha sido compuesto o bien por los roles evoca-

dos por la definición de la tarea dada por los investigadores. Como por ejemplo padres, profesores, directivos, profesionales, etc.

- 4) **Setting y tiempo** refiere a los aspectos físicos y de organización que potencialmente puedan tener un impacto sobre el desarrollo de la discusión.
- 5) **Materiales de estímulo** Refiere a la manera en la que el moderador comienza la discusión, qué tipo de instrucciones o materiales usa, o qué recursos utilizados sirven a los participantes.

Los siguientes puntos se relacionan mas directamente al encuadre interno,

- 6) **Interacción como un encuentro comunicativo** refiere a la forma en que el focus group se va desarrollando, que tipo de interacción se da durante la conversación entre los participantes y entre ellos y el moderador.
- 7) **Fases de la sesión** Durante el desarrollo de los focus group, el moderador plantea actividades que podrían haber seguido una secuencia determinada, que pueden o no haber sido respetadas por los participantes.
- 8) **Roles de la actividad** Refiere a los tipos de roles que el moderador y los participantes adoptaron en general durante las actividades, como moderador y participante de la discusión, entrevistador y entrevistados, etc.
- 9) **Tipos de discursos** Este aspecto busca describir los principales tipos de discursos utilizados durante el FG.
- 10) **Invocación a partes ausentes** Describe hacia quiénes se orientan los discursos cuando se realiza la conversación, por ejemplo audiencias remotas, ausentes, intereses sociales o personas que no se encuentran físicamente presentes.

6.5.2. Etapa 2. Análisis dialógico del discurso.

Como se indicó anteriormente, en este trabajo se adoptó la propuesta de Larráin y Medina (2007) para el Análisis Dialógico del Discurso (ADD).

Se parte del supuesto de que cuando los participantes dialogan sobre la *felicidad en la escuela*, no sólo lo hacen como hablantes individuales físicamente presentes, sino que instancian voces de otros (presentes o no) y que a través de un proceso dinámico co-elaboran significados y desarrollan argumentos para tomar determinados posicionamientos ideológicos respecto del tema que está sobre la mesa.

El desarrollo del discurso durante el FG no se reduce a un intercambio entre individuos empíricos, sino que se desarrolla en el diálogo entre sujetos discursivos. En este sentido vale la pena volver a recordar que *diálogo* en el contexto de este trabajo se entiende como *a través del discurso, del logos, más que plática entre dos o más personas*.

Durante el focus group el moderador plantea diversas relaciones de la felicidad en la escuela sobre los cuales los participantes discurren. Se plantea así la felicidad en relación a la función de la escuela, la labor docente, la función directiva y los intereses de los padres respecto de la formación de sus hijos.

En esta etapa se analiza qué posiciones ideológicas son adoptadas (o no) durante el focus group y como se van sucediendo en el desarrollo mismo del discurso, mediante la conformación de enunciadores en el texto, que corresponden a agrupaciones de posiciones ideológicas presentadas en el discurso, que permiten definir una posición ideológica un poco más general.

6.5.2.1. Procedimiento de segmentación.

En vista de la extensión de cada uno de los focus group, el texto transcrito fue dividido de acuerdo a las intervenciones principales que realizó el moderador, para luego proceder a la segmentación del mismo en enunciados.

El proceso de segmentación se aborda desde la propuesta presentada por Larraín (2007), adoptándose los criterios que la autora propone: sintácticos, pragmáticos y semánticos. También se adopta la regla general de que “cuando se podía entender una unidad mínima de sentido completo (posición epistémico distinguible e independiente), se procedía a segmentar” (p.163). Los indicadores de estos criterios fueron, entre otros, el tiempo de duración de las pausas luego de expresar una idea; marcas de interlocución como *¿me entienden?, ¿no es cierto?*; marcadores de articulación como *bueno, entonces, o sea, bien, en fin, eh*; marcadores de justificación como *entonces, porque, ya que, por lo tanto*, marcadores de cambio de posición como *pero, por el contrario, al revés, sin embargo, en cambio*, marcadores epistémicos como *cierto, la verdad, claro, de hecho*, marcadores de tiempo como *ahora, ayer, hoy, etc*. Considerando el proceso discursivo, desde nuestro punto de vista, los turnos de habla no fueron un principal criterio para la segmentación, puesto que durante el focus groups ocurrían episodios de producción conjunta de enunciados o *enunciados colaborativos* según Collins y Marková (2004), para los cuales este criterio no era adecuado, toda

vez que los mismos enunciadores eran instanciados por diferentes sujetos discursivos en turnos de palabra consecutivos.

En la tabla 6.4 se observan algunos de estos indicadores. El extracto pertenece a la transcripción del focus group piloto (Pilot-A0040726). En éste, se muestra la contribución a la discusión del grupo que hace el participante M1.

Tabla 6.4: Segmentación extracto de Pilot-A0040726.

Focus group Padres y apoderados - ECB		
1	M1	Yo cuando decidí hablarles a ustedes. Yo creo= yo voy hacerlo al revés, yo
2		voy a pensar que cosas (.) hacen desgraciados a los estudiantes *a los profesores*.
3		<i>Entonces</i> me queda muy claro <i>porque</i> decimos eh nos es posible
4		lograr la felic? la felicidad en la escuela.
5		No sé, la palabra felicidad a mi me pesa mucho ((risas)), pero puedo decir
6		que cosas concretas nos hacen desgraciados, eso me resulta mas cómodo.
7		Y yo la verdad creo que este sistema social y educativo hace desgraciado.
8		<i>Entonces</i> yo creo que, de verdad, que el currículo impuesto, las pruebas
9		estandarizadas, todo el tema del ingreso a la universidad absurdo.

6.5.2.2. Categorías de análisis.

De los aspectos del sujeto discursivo presentados en el marco teórico (ver pág. 60), se utilizaron principalmente las categorías de Sujeto del Enunciado y Enunciador, y en un menor grado y sólo cuando fueron relevantes, las categorías restantes: locutor y sujeto de la enunciación.

Sujeto del Enunciado este aspecto corresponde al centro de referencia ideológico desde el que se elabora lo enunciado, es el que establece relaciones de diálogo con otros personajes y de quien se puede afirmar si adhiere o no un determinado punto de vista. A través del locutor (o locutores) el sujeto del enunciado articula materialmente el discurso en el que expresa sus puntos de vista y los de otros.

Enunciadores corresponden a los puntos de vista expresados en el enunciado a través del locutor y desde un determinado posicionamiento (sujeto del enunciado). Se pueden presentar de manera implícita o explícita y convocan o invocan supuestos generalizados, topoi según Anscombe y Ducrot, compartidos tanto por

hablante y destinatario. Éstas creencias comunes a determinada colectividad admiten un espectro de puntos de vista, de acuerdo a como hayan sido convocados y sirven como una garantía argumentativa al conectar dos puntos de vista y llevar del argumento a una conclusión.

En síntesis, luego de realizar la segmentación del texto, se comienza con un recorrido a través de él, donde se identifican principalmente sujetos del enunciado y enunciadorees. Después de este proceso, se agruparon los enunciadorees en núcleos ideológicos que se organizaron respecto a las relaciones que los sujetos discursivos sostenían entre la felicidad y 1. la función de la escuela, 2. la labor docente, 3. la función directiva y 4. los intereses de los padres respecto de la formación de sus hijos.

A partir de los sujetos del enunciado y enunciadorees dibujados en la etapa anterior, para cada uno de los focus group, se identifican aquellos que particularmente son invocados por los participantes para sostener posiciones que relevan en algún grado las finalidades del centro. La forma de proceder consiste en identificar estos núcleos ideológicos en el discurso, para luego contrastarlos a nivel del centro. De esta forma se indaga cómo se integran las distintas voces en el discurso y las posiciones ideológicas que en ellas se encarnan.

La pregunta que guía esta etapa es ¿cómo se elabora la finalidad de la escuela en relación a la felicidad?, i.e. cuando se plantea el tema de la felicidad en la escuela, cuáles son y cómo se configuran los enunciados, cuyo sentido se juega como un llamado al cambio, un deseo, una apreciación, posibilidad de acción o función para la escuela.

6.5.3. Etapa 4. Conocimiento socialmente compartido y las representaciones de la felicidad en el curriculum.

Para el estudio de las representaciones sociales que se configuran en los discursos, se asume que los participantes comparten ciertos conocimientos, creencias o ideas, algunos de los cuales pueden estar enraizadas profundamente. Ellos se actualizan y elaboran a través de la comunicación, cuando son gatilladas por ciertos temas que las activan, como podrían serlo en una conversación o en un diálogo interior, en un tema de debate público, entre otros.

Este conocimientos socialmente compartido (CSC) es susceptible de cambiar o ser elaborado en mayor grado durante el diálogo, mientras que otros, generalmente

implícitos y mas enraizados en la cultura, se mantienen en el discurso de manera tácita. Suponemos que estos conocimientos, creencias o ideas, son utilizados por los participantes para argumentar o elaborar posiciones respecto a un determinado tema en discusión. Como se presentó en el marco teórico (pág.75), el CSC se marca en el discurso a través de diferentes medios, como veremos en el siguiente extracto,

Tabla 6.5: Otras marcas lingüísticas.

Focus group Padres y apoderados - ECB

273	Bárbara:	SIENTA y que parece que escuchó xxx, . [Dana: ¿Usted conoció
274		al profesor Zuluaga?], ah, sí, yo conocí al profesor
275		Zuluaga,[Abril: pesao el Zuluaga, si:] y como manejaba
276		al curso, [Dana: oh, le tenían tanto miedo al profesor
277		Zuluaga, se paraba adelante no más y listo], claro, si el
278		colegio en silencio, [Dana: y los niños todos su número, todos
279		se sabían el número que tenía cada uno] [Gladys: claro],
280		claro, y el xxxxx [Dana: y xxx la hora de almuerzo, tenían
281		que correr todos]
282	Abril:	Igual que él, él tenía una, no sé, una forma de decir,
283		porque fue, profesor de mi hijo, el mayor que salió también
284		de acá, (2) él decía que los niños (.) inquietos(.) a él no
285		le molestaban (.), no le molestaban, porque esos eran los
286		niños que realmente (tu que ahí), le molestaba a él, era el
287		niño [Gladys: agazapado], estatua que decía él, el niño
288		estatua, el niño ((toces)) que está quieto, ese le molestaba
289		a él, a él no le importaba que pasara todo el (.), todo el
290		curso alrededor de él, a él no le molestaba que estuvieran
291		parados , siempre y cuando [Dana: pero la xxxx, sentaditos]
292		, pero siempre y cuando estuvieran poniendo atención a las
293		cosas que él estaba hablando y estuvieran tomando apuntes o
294		escribiendo las cosas que tenían que hacer , a él no le
295		importaba si el niño estaba en el suelo escribiendo,

Se observa que varios de los participantes conocen al profesor Zuluaga, que se transforma en el objeto del conocimiento social, que es claramente compartido por varios de los participantes y cuyas enunciaciones dan cuenta de diversas representaciones sociales que sobre él tienen. Se observa como en la primeras líneas se genera una enunciación colaborativa.

Por lo que en el análisis se tienen en cuenta estas marcas para indagar en el CSC y también se utilizan las categorías themata, protothemata y topoi.

Nuestra propuesta de análisis para el CSC considera que los topoi invocados por los enunciadores, en tanto creencias comunes y compartidas por hablante y destinatario, son vínculos entre puntos de vista sobre un objeto, en una relación de valor que da sentido argumentativo al discurso, además se propone que estos puntos de vista pueden ser identificados con los themata (y sus respectivos protothemata).

Tanto los puntos de vista (themata), como los vínculos de valor con los que son instanciados en el discurso (topoi), son fuertemente mediados por la cultura, las circunstancias históricas y las condiciones sociales y temporales en las que se discurrea.

Al mismo tiempo, en el focus group y conforme la discusión progresa, se pueden delinear en el texto tópicos y temas (no confundir con themata), y que de acuerdo a Marková (2003), se van conformando triadas semióticas ego-alter-objeto y que permiten confirmar la importancia de la comunicación y el lenguaje en la cognición.

En este sentido, la pregunta que guía el análisis en esta etapa es ¿cuáles protothemata y/o cuáles topoi son invocados en el discurso cuando se habla sobre la felicidad en relación a la escuela? ¿cómo se configuran éstos en la conformación de tópicos y temas?

6.5.3.1. Resumen y descripción de categorías

Themata se entienden como categorías relacionales oposicionales *acerca de* las cuales los participantes hablan, y en el discurso devienen en fuentes de tensión comunicativa, generando y creando tópicos (o temas) de debate.

Proto-themata son aquellas categorías oposicionales *desde las que* las personas hablan, tales como bueno/malo, hombre/mujer, viejo/nuevo, feliz/triste, simple/complejo confianza/desconfianza, etc. Mediante el proceso de thematización los protothemata llegan a ser thematas.

Topoi vínculos entre themata, cuya relación de valor, definido por el par oposicional efectivamente adoptado, da sentido argumentativo al discurso y que es socialmente compartido, o al menos el hablante supone compartido con el destinatario.

6.5.3.2. El procedimiento se desarrolla en los siguientes pasos:

1. Identificación de themata y topoi.

2. Identificación de proto-themata.

3. Configuración de tópicos.

A continuación se presenta un ejemplo de análisis, el que se desarrolla en base a un extracto del focus group de apoderados del centro CEB. En él, dos participantes están tratando de definir la felicidad en la escuela.

Tabla 6.6: Extracto de focus group.

Focus group Padres y apoderados - CEB		
36	Bella:	es que <i>es tan difícil la palabra</i> felicidad en un ambiente
37		laboral de educación que hay tanto actores que son diferentes,
38		caracteres, diferentes personas.
39		Entonces (.) <i>la idea</i> es que estén, idealmente, todos tranquilos,
40		que estemos trabajando en un ambiente laboral ameno, lo que
41		es difícil de... encontrar.
42	Carmen:	SI. <i>Yo creo</i> que la felicidad es... muy difícil de mantenerla en
43		el tiempo, siempre hay un= puede estar feliz un día por equis motivo
44		pero al otro día pasó algo y se acabo la felicidad.
45		<i>Creo</i> que es un estado que no se puede medir en el tiempo,
46		no se puede= <i>yo creo</i> que no se podría: en el trabajo de felicidad.
47		Tal como decía, <i>son</i> momentos gratos uno está tranquila
48		se están dando las cosas que uno desea, no tiene preocupaciones
49		que atormente o compliquen en el trabajo (1).

Se observa que Bella tematiza la felicidad en la escuela, de dos formas, primero como *es difícil hablar de la felicidad en el ambiente laboral educativo por que hay muchas personas diferentes*, que se plantea como un conocimiento supuesto compartido, al utilizar un modo impersonal, que supone un hecho sabido por todos. En segundo lugar, plantea la idea de que *la felicidad de los trabajadores se obtiene en un lugar ameno, donde la gente puede trabajar tranquila*, que por la forma de construcción, nuevamente indica que es compartida. Así, se establece que (más personas diferentes en el grupo, más difícil es hablar de felicidad), (más ameno, más feliz) y (más tranquilos, más feliz). Para esta secuencia se propone los protothemata fácil/difícil, homogéneo/heterogéneo, ameno/desagradable y tranquilidad/intranquilidad.

Mientras que Carmen muestra cierta adhesión a las palabras de Bella, themati-

za la felicidad de manera un poco diferente, si bien utiliza los mismos protothemata tranquilidad/intranquilidad, fácil/difícil, trae otros nuevos: pasajero/permanente, posible/imposible, mensurable/incomensurable, tranquilidad/preocupación, que se actualizan en los topoi (mas tiempo de felicidad, mas probable se acabe), (mas momentos gratos, mas tranquilidad, mas felicidad), (mas tranquilidad, menos preocupaciones). En este caso se puede decir que para Carmen, *la felicidad se obtiene en momentos de corta duración y que se relaciona a cierto grado de tranquilidad, donde no existan preocupaciones o situaciones que disminuyan esa felicidad*

En este extracto se puede observar que ambas construyen la felicidad en base a la dificultad que implica obtenerla o mantenerla y a la tranquilidad perdida, mientras que no comparten explícitamente otras formas de tematizar la felicidad. En este sentido se puede decir que la tranquilidad pasa a ser un tópico en el discurso relacionado a la felicidad. El tópico, los topoi y los proto-themata pueden ser relevados en otros momentos de la conversación y con otros sujetos discursivos, que de esta forma pueden o no integrar esas voces y esos discursos, mediante la tensión que se genera con sus propios puntos de vista o por la adhesión que les suscita.

El uso de algunos proto-thematas a costa de otros presentes en el discurso, es lo que se explora en esta fase, bajo la suposición de que complementan la elaboración discursiva.

6.5.4. Resumen de las categorías.

En el siguiente cuadro se sintetizan las diferentes categorías utilizadas en el análisis, en las diferentes etapas.

Tabla 6.7: Resumen de categorías de análisis.

Tipo	Categorías	Fuente de información
Análisis microsocioal	<p>Framing externo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Propósitos y tareas 2) Composición del grupo 3) Roles sociales 4) Setting y tiempo 5) Materiales de estímulo <p>Framing interno</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Carácter general encuentro comunicativo 7) Fases de la sesión 	<p>Notas del investigador</p> <p>Notas del observador</p> <p>Audio del FG</p> <p>Transcripción</p>

Continúa...

Tabla 6.7 - Continuación...

	8) Roles de la actividad 9) Tipos de discursos 10) Invocación a partes ausentes	
ADD	Sujetos del enunciado Enunciadores	Audio Transcripción
Conocimiento socialmente compartido	Proto-themata Themata Topoi	Transcripción

6.6. Confiabilidad de la investigación.

Desde el enfoque usado en este trabajo no se busca descubrir una realidad, *the truth is out there*, sino que explorar como un grupo particular de personas, en contextos determinados elaboran pensamientos e ideas al conversar en un grupo. Pero decimos explorar, en el sentido de plantear una narración coherente sobre como las personas lo hacen. Una narración que es relevada de las marcas materiales del Lenguaje y que por lo mismo es interpretada utilizando herramientas concretas y materiales, que conjugan la comunicación, el lenguaje y la cognición. Esta realidad de lo observado surge justamente del lenguaje, y que si bien puede considerarse subjetiva, es a través de la comunicación que se construye su significado. La confiabilidad del trabajo se basa entonces en que los procedimientos desarrollados sean coherentes con el marco teórico, con el enfoque escogido y con la forma en que se discutan los resultados. Sería poco consistente considerar que a través de distintos procedimientos experimentales se pueda asegurar la validez y confiabilidad de la investigación, puesto que justamente tal enfoque se basaría en asumir que el fenómeno tiene una realidad objetiva, o que los hechos sociales, las opiniones o las creencias pueden ser medidos precisamente. Aún cuando se pueda aceptar que ciertos conocimientos o discursos son relativamente estables en un grupo humano, no se debe perder de vista la irrepitibilidad de cada enunciación y la naturaleza dinámica de los procesos de construcción de sentido.

Por lo que se ha mantenido una reflexión constante durante todo el proceso de análisis, en la que se somete el procedimiento a discusión constante. La reflexiones se apoyaron en la realización del piloto y la conversación con expertos, discusión

que permitió contrastar puntos de vista distintos, y buscando esas herramientas que en el proceso permiten vislumbrar las diversas redes de interacciones sociales en el espacio escuela. Así, se juega la confiabilidad como proceso de construcción de una realidad particular, en la que se requiere estar constantemente atento y flexible a mantenerse dentro del enfoque ontológico y epistemológico adoptado.

Parte IV

Resultados por centro escolar.

Los resultados son presentados por centro y por focus group realizado,

Cap. 7 Centro educativo A.

Cap. 8 Centro educativo B.

En Blanco

Capítulo 7

Centro educativo A.

El colegio A es un establecimiento particular confesional de orientación católica, ubicado en una comuna del sector oriente de la Región Metropolitana. Su matrícula bordea los 1700 estudiantes, de género masculino, con un promedio de 36 estudiantes por curso de pre-kinder a cuarto medio. Los estudiantes en su mayoría pertenecen a sectores acomodados de la ciudad de Santiago, estando las familias compuestas principalmente por padres profesionales. La selección se realiza en el ingreso al preescolar y también en el nivel de séptimo básico, cuando se crea un curso nuevo. El proceso de selección consiste en un examen de ingreso, entrevista con los padres y dando prioridad a estudiantes que tengan hermanos en el colegio.

El proyecto educativo pone énfasis en el desarrollo integral, la excelencia académica y la formación valórica religiosa. El colegio cuenta con una infraestructura de buen nivel, que incluye patios, áreas verdes, deportivas y gimnasio techado.

Dentro de las actividades extraprogramáticas que ofrece se incluye Fútbol, Baby fútbol, Atletismo, Vóleibol, Básquetbol, Tenis de mesa, taller de teatro-actuación, taller de manualidades, taller de música, robótica, taller de boing, sociedad de debates, academia de talento académico, taller de cocina entre otros.

7.1. Focus group de Apoderados.

7.1.1. Framing del focus group.

El focus group se preparó para un día de semana, luego de la jornada laboral. Se llevó a cabo en la sala de reuniones del Centro de Padres. La invitación se extendió con anticipación y no hubo confirmación previa. Las condiciones en la sala fueron adecuadas para la reunión, pues cuenta con una mesa de reuniones amplia y sillas confortables.

El grupo se conformó con padres y madres de estudiantes que pertenecían al equipo de robótica del colegio, mas una apoderada que se integra al centro en el nivel de kinder y que conoció al mismo equipo de estudiantes en una visita que éste realizara al centro astronómico VLT de ESO, donde ella trabaja. Esta experiencia la induciría a postular su hijo al colegio, lo que permite ofrecer un punto de vista de quien ingresa al colegio.

Las fases generales de la conversación se siguieron del protocolo: presentación de cada uno en turnos largos de habla, donde además elaboraron sus ideas de la felicidad y la relación con la escuela. Una segunda parte correspondió a lo que es el desarrollo del tema en si guiados por el moderador de acuerdo a las relaciones planteadas. Finalmente el cierre se completa con aquellos comentarios que los participantes quisieron compartir o reformular.

Los roles principalmente asumidos son los de apoderado del colegio, cuando tiene que ver con situaciones en el colegio y desde una posición de quien vela por sus hijos, el de padre o madre, cuando se refiere a situaciones en la casa o situaciones personales. Mientras que se tomaba un rol profesional, para dar opiniones o para plantear lecturas de la realidad con cierto grado de objetividad o como parte de su narrativa personal. Luego de la presentación de cada uno de los participantes, el moderador comentó sobre el tema de la felicidad y de una noticia que había aparecido recientemente en el diario, sobre la recomendación de la ONU para considerar la felicidad en el desarrollo de políticas públicas por parte de los miembros.

La primera parte del FG funciona como una exploración del tema que se ha presentado al grupo, donde se observan de manera incipiente algunas posiciones que serán adoptadas o reformuladas al enfrentarse a los temas que plantea el moderador y que se marcan en las diversas opciones lingüísticas que realizan los participantes.

Los participantes se mantuvieron en su mismo rol de actividad durante la mayor parte de la conversación, siendo activos en ella.

La conversación y el tema tratado fue desarrollando en los participantes mayor disposición hacia la elaboración discursiva conforme avanzaba el FG y donde se iban presentando situaciones un poco más personales y que mostraban un aumento de confianza y camaradería. Los temas en general pertenecían a la esfera personal, las vivencias en el colegio y de la comunidad.

Durante el desarrollo del focus group el discurso es orientado al mismo grupo, donde van construyendo a través de historias y vivencias personales diversas formas de acercarse a la felicidad. Cuando el discurso se orienta a terceras partes estas son el colegio como un todo, los profesores, el sistema económico social, el sistema educativo y otros apoderados generalizados.

En el transcurso una de las participantes se retiró debido a una baja de presión, seguido de esto se integra otra participante FG.

7.1.2. Enunciadores.

Durante el desarrollo del FG, los enunciadores adoptados por los apoderados se asocian a cuatro posiciones bien diferenciadas: se afirma que hay relación entre la felicidad y la escuela, ya que la felicidad se elabora en la escuela a través del desarrollo de los talentos. Al mismo tiempo se mantiene una tensión con la felicidad que se asocia al sistema económico, quien aparece como personaje con el cual se dialoga, y que donde la posición de medir y obtener resultados parece ser parte importante de estas construcciones.

La relación entre la felicidad y la escuela.

Un primer enunciador se caracteriza por afirmar que existe una relación entre la felicidad y la escuela, este enunciador es adoptado por la mayoría de los participantes y se actualiza en el discurso a través de una mirada retrospectiva en términos de las vivencias que han tenido en el colegio siendo apoderados o siendo ex-alumnos.

Conforme se desarrolla el FG este enunciador se actualiza y tematiza para elaborar diversos aspectos de la escuela. Una de las voces que se observa en el discurso claramente asociada a este enunciador, funciona como una relación causal entre las acciones que realiza el colegio y la felicidad de los estudiantes. No aparece asociada

a un determinado locutor, materializándose como discurso indirecto y se marca en expresiones como “el servicio al otro”, “el sello ignaciano” o “el desarrollo integral”, las cuales se promueven en varios de los documentos del centro.

Los rasgos predominantes de este enunciador se marcan en el uso de la primera persona en modalidad epistémica: “yo creo”, mientras que se observan construcciones que se usan para justificar la adhesión, a través de oraciones impersonales, sin sujeto tal como: “muchas herramientas se las han conseguido aquí”. También aparecen subjetivemas adverbiales que dan cuenta de la enunciación. Los locutores con los que se relacionan los sujetos del enunciado que adhieren a él son principalmente *padres y madres*, pues refieren a las decisiones como tales que han tomado respecto de sus hijos.

Hacia el final del FG, este enunciador se actualiza en la relación que los sujetos presumen debe darse entre el colegio y la familia, que se materializa en tensiones entre aquello que la familia supone como felicidad y las acciones del colegio, que se resuelve al afirmarse que se requiere de un diálogo entre familia y colegio, pero que no se materializa en acciones concretas, quedando en un discurso de deseabilidad, marcado por una modalidad volitiva.

En la tabla 7.1 se observan algunos de los rasgos descritos. El sujeto del enunciado es el padre que da cuenta del proceso de ingreso al colegio y que adhiere al enunciador, opción que se marca en evaluadores y una modalidad epistémica (16 y 17) Luego en 21, aparece un segundo sujeto del enunciado (Nosotros), que incluye a su esposa, para dar cuenta de un acuerdo entre ambos (ella se encuentra presente) y que aporta fuerza al discurso.

Tabla 7.1: La relación entre la felicidad y la escuela.

Focus group Padres y Apoderados - CEA

Id	inscripción
15 Aldo: (.) Y cuando ayer leí anoche leí la, la invitación que nos	PPS, Pron. esp.
16 hacia Pablo eh (.) supe, <i>inmediatamente</i> , que había un, un	adv.
17 vínculo <i>muy estrecho</i> entre felicidad en la escuela y mi	adj.
18 experiencia, hablo de lo personal, porque Berta me	PPS elid. alet.
19 imagino que lo comparte, pero (.) mi experiencia ha sido eh	
20 muy estrecha en términos de felicidad y la escolaridad de	
21 mi hijo acá. Eh cuando dimos la prueba decidimos que eh el	PPP
22 “chino” que es mi hijo eh ingresase acá habiendo	
23 quedado eh en el Nacional y siendo yo ex-alumno del nacional	
24 (.) eh fue, porque evaluamos justamente ese concepto (.)	PPP

Continúa pág. sig.

Tabla 7.1 - Continuación...

25	evaluamos que es tan subjetivo como plantea M., que es	
26	el tema de la felicidad. Nos imaginábamos y nos	modalidad
27	proyectábamos en nuestro hijo (.) como queríamos que él,	alet.
28	además de (.) una vez egresado de cuarto medio viviese cada	
29	uno de sus días acá (.) y escogimos, y escogimos, y eh	PPP
30	unánimemente [este colegio].	adv.

Este enunciador acepta en este FG un variado conjunto de thematas, entre los que destacan los siguientes y sus respectivos protothematas. Permiten relacionar las definiciones de la felicidad que cada uno tiene, con las acciones del colegio realizadas con los estudiantes la importancia de la familia en esta formación.

Tabla 7.2: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Apoderados - CEA	
Themata	Protothemata
Se debe congeniar diversos aspectos para la felicidad.	Contento/obligado Alegria/aprendizaje Bueno/malo Alegria/estudio
Las acciones del colegio son importantes.	Infraestructura/proyecto educativo Académico/integral Padres/colegio/sociedad Exigencia/sobre-exigencia Explícito/implícito
Las condiciones familiares de los estudiantes influyen.	Privilegiados/carenciados Familiar/individual Colegio/familia Disociable/indisociable
Las formación del colegio.	Hacer/decir Para sí mismo/para los demás Entrega/egoísmo Este colegio/otros colegios Privilegiados/el resto Individual/colectivo

La felicidad tiene relación con el desarrollo de la persona.

Este enunciador se caracteriza por asumir que la felicidad de una persona se desarrolla en el cultivo de los talentos y de las potencialidades. Los apoderados adhieren

a este enunciador mayoritariamente y lo actualizan cada vez que se habla de aquello que hace el colegio y que relacionan positivamente con la felicidad de los alumnos. Se presentan dos extractos para poder dar cuenta de este enunciador en el discurso.

Este enunciador se actualiza en el discurso en varios momentos, pues los apoderados lo corresponden a diversos ámbitos de la educación. Las principales inscripciones se marcan a través de primeras personas singulares que toman tanto un valor epistémico cuando se aporta evidencia de lo expresado, como volitivo cuando el sujeto expresa una condición de deseabilidad. Se observa en varios episodios frases en tercera persona para describir las acciones que realiza el colegio, con un valor de objetividad, aún cuando no se observa que aparezca como locutor o sujeto del enunciado con el cual se entre en diálogo. Lo que da cuenta de la adopción de esta voz en el discurso de los padres.

La construcción de la persona es como un individuo, que emerge en pronombres indefinidos, o en tercera personal plural, cuando se refiere a los estudiantes, que tienen un conjunto de potencialidades y talentos, los que se pueden desarrollar o no.

En la tabla 7.3 se observan diferentes marcas que muestran la adscripción del sujeto del enunciado al enunciador, a través de la primera persona y la modalidad alética, que con el cambio a la primera plural aporta argumentos que conducen a una modalidad epistémica, con la que se plantea que las acciones del colegio se mantienen en el tiempo y le caracterizan por lo mismo, ya que presenta a las acciones del colegio como ocurriendo, con una dimensión temporal permanente que ha influido a sus tres hijos.

Tabla 7.3: El desarrollo de la persona.

Focus group Padres y Apoderados - CEA

Id		inscripción
53	Helia: Yo (.) aportando mas en eso creo que también tiene (.)	PPS
54	tiene que ver con las diferencias particulares de cada uno.	epis.
55	Nosotros tenemos tres hijos que estudiaron acá, el último	PPP
56	saliendo aho= salió este año y (.) y para los tres tiene	TPP
57	cosas similares que han aportado y han ayudado mucho yo	PPS
58	creo, a formar sus ganas de ser felices y (.) y muchas	epis.
59	herramientas se las han conseguido aquí en el colegio a	
60	través de scout, la ramo de (.) después de ruta, después de	
61	esto robótica eh (.) en los equipos de deportes, son cosas	
62	que el colegio va mostrando y que ellos se dan cuenta que	perífrasis
63	les gustan, perseveran y o si no se salen, tienen esa	
64	libertad de poder también decidir e ir viendo el camino que	

Continúa pág. sig.

Tabla 7.3 - Continuación...

65	para ellos les es grato o ingrato	TPS
----	-----------------------------------	-----

Este enunciador se tensiona con uno asociado al sistema económico (que se describe a continuación), que implícitamente es asumido. Esto se marca en frases tales como: “nos comunica que él quiere estudiar”, “Así que a apoyarlo, teníamos que ser consecuente con lo que...” donde el tono solemne de la primera y la modalidad deóntica de la segunda, dan cuenta explícitamente de la tensión, que se presenta resuelta, pero que no lo está. Esta tensión es fuente de varias de las tematizaciones encontradas en el discurso.

La libertad de elección parece ser la manera de resolver esta tensión, y los padres lo plantean como un llamado a la necesidad de otorgar las herramientas para que los niños decidan. Algunos de los padres asumen esta libertad como buena y resignación, sin embargo, se muestran de acuerdo con tomar ciertas decisiones, que obliguen a su vez a que los hijos se decidan y opten. En el siguiente extracto se muestra esto (tabla 7.4). Se observan las marcas y como el hablante se relaciona con dos locutores a través del diálogo. Después de una afirmación, el sujeto se marca en la primera persona singular (pps), donde el locutor es el padre, el cual tiene una posición respecto de las decisiones de su hijo. En el enunciado se superponen tres sujetos del enunciado (el principal: el padre en la actualidad, quien le habla al hijo y el hijo, quien no desea tomar la decisión), cada uno se vincula con un locutor responsable de la materialidad del enunciado. Se delinea claramente la actitud del sujeto, que coincide con la figura del padre preocupado, cariñoso y que exige a su hijo.

Tabla 7.4: La libertad.

Focus group Padres y Apoderados - CEA

Id	inscripción
22	Félix: Ellos optan libremente a hacer lo que quieren (2) O sea, o
23	les ayuda mucho mas a hacer lo que ellos quieren. Yo tengo
24	la experiencia con el segundo mío que salió de aquí así, o
25	sea, así lo veía yo (2) “a dónde voy” (3) Y Cristóbal
26	tiene veinte y ocho años, ahora. Y él es un artista innato,
27	o sea sus compañeros lo ven reflejado como artista y él no
28	sabía dónde ir humanista, Arte siempre orientado y dije yo
29	“tu hermano está estudiando arquitectura” “no es que yo papá
30	que no”. Finalmente como no estaba nada y tenia puntaje como

Continúa pág. sig.

Tabla 7.4 - Continuación...

31	para entrar a una carrera, entonces, no quería presionarlo,	pps. mod. vol. Suj. enunciación "de repente"
32	pero de repente dije yo "no quiero vagos en la casa, así que	
33	te matriculas en arquitectura, y es más, te voy a ir a	
34	matricular yo" "no, papá" "viejo si vas a estar un semestre	
35	sin hacer nada (.) Hace algo, porque tu no" Porque no	
36	decidía optar a una cosa en forma particular (.)	

Se observan en el extracto varias tematizaciones relacionadas a este enunciador, lo que da cuenta de su importancia en la formación de las representaciones sociales de la escuela y sus acciones. En general las actividades a las que se refieren los apoderados son las extraprogramáticas, las que se asumen cumpliendo los criterios que han elaborado al respecto y no se refieren explícitamente al resto de las actividades que transcurren en el colegio, tampoco se encuentran elementos de un tratamiento implícito, salvo cuando se refieren a la figura del profesor, lo que da cuenta de una disociación de lo que pasa en la sala y fuera de ella.

Tabla 7.5: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Apoderados - CEA	
Themata	Protothemata
La importancia de las particularidades personales.	Diverso/homogéneo Personalizado/homogéneo Respeto/obligación Propio/compartido Desarrollo/pérdida Único/común Cariño/obligación Motivación/sin motivación
El trabajo y las acciones de las personas (profesores, profesionales, estudiantes).	Para sí mismo/para los demás Mostrar/aconsejar Entregarse/no entregarse
El sistema social deshumaniza.	Humano/social Económico/social/familiar Soporte/sin apoyo Realizarse/perderse El camino propio/el impuesto Realización/responsabilidad Dar/no dar los espacios
En el sistema se pierden los talentos.	Productivo/improductivo Apoyo/pérdida Inclusión/exclusión Talento personal/utilitarismo

Continúa pág. sig.

Tabla 7.5 - Continuación...

	Carencia/don
La experiencia de vida conforman a la persona.	Colegio/sociedad Edad escolar/toda la vida
Estudiar una carrera rentable en la actualidad.	Hace la vida/sólo una etapa Profesional/estudiante
Es necesario aprender a tomar decisiones.	Equivocación/certeza Miedo/aprendizaje Sentido común/buscar lo querido Libertad/programa educativo
Las preocupaciones del colegio.	Detalles/estándar Cariño/trabajo Vivir/mostrar la felicidad Explícito/implícito Gran/poca responsabilidad Gozar/hacer

La felicidad en el éxito económico.

Este enunciador es asociado a la Sociedad. Se caracteriza por tener una visión económica de la sociedad. Se materializa a través de un discurso referido en el discurso de los participantes. También se actualiza a través del rechazo de algunos sujetos del enunciado que se presentan adhiriendo a una posición desde donde elaboran críticas al sistema social, al sistema educativo y a ciertos valores, que se presentan como compartidos por los apoderados y que se materializa en un discurso de deseabilidad. Como en el siguiente extracto:

Yo creo que hay un mensaje de la sociedad en que vivimos que, que pasa por ser felices por formas, o sea la felicidad obtenerla en forma individualista, o sea que me hace feliz a mi; adquiriendo cosas, logrando (.) carreras el éxito, eh todo para mi, para mí, para mí que la felicidad se logra a través del éxito económico.

Donde en un modo epistémico, la hablante asocia a La Sociedad un mensaje en el que adhiere al enunciador, donde se obsevan varios subjetivemas que dan cuenta de la actitud hacia lo que ella supone hace la sociedad.

La Sociedad como sujeto del enunciado se inscribe en terceras personas, que supone el sistema económico que genera la infelicidad. Así aparece como un otro con

el cual se genera una tensión y permite al sujeto discursivo construir una distancia, es un interlocutor con el cual no se desea adherir.

Esta posición se marca en sujetos del enunciado que se relacionan con otros locutores como el colegio, el sistema, algunos padres y personas en general, que son traídas al discurso para generar esa diferencia.

Se observa que algunos de los participantes asumen un sujeto del enunciado que adhiere a este enunciado, en algunos casos de manera implícita para sostener la necesidad de poder contar con recursos para vivir en la sociedad, funciona como un mecanismo de realidad, que no se requiere justificar y para la cual los estudiantes deben estar preparados, lo que se observa en la siguiente tabla (7.6), donde la formulación impersonal, junto al uso de los alocutivos y respuesta a enunciaciones ajenas, configuran un enunciado en el que se definen los rasgos antes descritos.

Tabla 7.6: El éxito.

Focus group Padres y Apoderados - CEA

Id		inscripción
470	Carlos: Porque cuando alguien dice hoy, como tu hijo, quiero	pron. temp.
471	estudiar pedagogía o, o, o, no sé, o, o, o quiere	impersonal
472	estudiar Licenciatura en Arte, tu sabes que se le viene súper	alocutivo
473	difícil ese cuento, y que probablemente (.) le cueste	adverbios
474	mucho ser feliz, ser feliz desde el punto= claro se va	
475	desarrollar desde el punto de vista personal, pero cuando	
476	quiera formar una familia, a no ser que sea un artista que,	
477	finalmente diga "sabes que mas me voy para afuera"	
478	[Dora: o va tener que estudiar otra carrera] O va tener que estudiar	
479	otra carrera, tú te encuentras entre, entre el problema de	
480	decir ?oye sabes que ,claro, desde tu punto de vista de	
481	desarrollo personal vas a ser muy feliz, pero probablemente	
482	tu vida familiar no sea tan feliz ¿ah?	

Este enunciadador se construye para materializar el descontento al sistema y se nutre de varios discursos que circulan en la sociedad actual y que en cierto sentido destaca, pues el grupo en cuestión se reconoce así mismo como el grupo privilegiado, que es efectivamente desde donde se posiciona, lo que da cuenta de una mirada crítica del grupo, lo que a su vez es parte de la ideología que representa el colegio, lo que permite nuevamente afirmar la adhesión que el grupo realiza de las voces del colegio. Se tematiza a través de varias opciones que se relacionan con el futuro de los hijos,

la sociedad en la que participarán y el acceso a un estatus determinado de vida. En esta mirada el estudiante se asume como no participando de la sociedad, sino que en un estado de preparación que se termina al salir del colegio. Es en esta culminación en que se vuelve relevante la libertad de elegir y la capacidad de hacerlo bien.

Tabla 7.7: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Apoderados - CEA	
Themata	Protothemata
Los efectos del dinero en la felicidad.	Hace/no hace equivocado/verdadero válido/incorrecto
Los efectos del dinero en la felicidad.	Hace/no hace Equivocado/verdadero Válido/incorrecto
Los intereses de la familia.	Hijos/padres Material/personal Éxito/fracaso
La sociedad que vivimos.	Enajenación/vivir Tener/hacer Ideal/real Humanización/deshumanización Angustia/tranquilidad Sistema/mejor Privilegios/carencias Individuo/colectivo
La elección de la carrera profesional.	Vocación/estatus social Lo suficiente/necesario Éxito/fracaso Riqueza/pobreza Posibilidades/frustración Utilidad/desarrollo Talento/utilidad Satisfacción/insatisfacción Desarrollo/pérdida Mínimo/carencia Difícil/fácil Rentable/frustración

Medir para mejorar.

Este enunciador se presenta siendo adoptado y en ciertos momentos rechazados por los sujetos, dependiendo de lo que se esté thematizando. Por un lado, asume que

es necesario medir la felicidad, en el sentido de que con esa medición se pueden tomar acciones, refiere también a las mediciones que se han hecho en el mundo, donde ubican a Chile en un determinado lugar, en general este enunciador es invocado por uno o dos participantes, que además por formación profesional, tienen una mirada más técnica o económica.

En la tabla 7.8 se observa un sujeto del enunciado que adscribe a este enunciador y se presenta para generar distancia hacia la cuestión misma del medir, pues asume que este proceso empobrece lo observado. Así, este enunciador se actualiza en varios momentos del discurso y da cuenta de una tensión que surge en la sociedad implícita de la economización de lo social. Se materializa a través de primera persona singular, con alocutivos, uso de la segunda persona “tú” que no representa al interlocutor, sino que es indefinido y que dan cuenta de una construcción retórica que apunta a una crítica a la medición.

Tabla 7.8: La medición.

Focus group Padres y Apoderados - CEA

Id	inscripción
279	¿Cómo voy a medir la felicidad? La mediré por el ingreso per
280	cápita, la mediré, no sé, por el, por el (gini), la voy a
281	medir por esto o esto otro y esto otro que está aquí, y tu,
282	al final, lo que tratas es mejorar estos índices
283	específicos para poder llegar a un grado de felicidad, pero,
284	sin embargo, nunca te hiciste la pregunta de, “oye ¿Qué es
285	realmente la felicidad?” Si realmente tú vas a ser feliz con
286	un desarrollo económico muy alto, si vas a ser feliz con
287	menos y hay persona que, quizás inclusive, sean felices con
288	mucho menos que otra ¿ah? Hay personas que estando en el
289	campo, tranquilas, sin muchos ingresos son
290	absolutamente felices y tú los miras “Oye, este gallo es feliz”

La medición se lleva a otros ámbitos de la vida, dando cuenta de mediciones estandarizadas, las notas, entre otras, que lleva a la competencia desmedida, con la que se caracteriza el sistema educativo. Este enunciador se inscribe en expresiones impersonales que por lo mismo objetivizan el enunciado, y donde se asumen diversas modalidades: epistémica y volitiva. La tematización más característica apunta a medir la felicidad, para mejorar y poder hablar de ella (monologización) que finalmente se transforman en modos para que los estudiantes puedan escoger mejor y

libremente.

Tabla 7.9: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Apoderados - CEA	
Themata	Protothemata
Se debe medir la felicidad de un país.	Medir/desconocer indexar/definir mejorar/mantener real/indefinida
La felicidad es subjetiva.	Subjetivo/cuantitativo maximizar/mantener saber/aprender integral/específico
Las personas son libres de elegir su felicidad.	Libertad/obligación escoger/asumir opciones/restricciones padres apoyadores/inconsecuentes
La medición del aprendizaje.	Externo/interno superarse/superar focalizar/integrar

7.2. Focus group de Directivos.

7.2.1. Framing del focus group.

El focus group se realizó en la sala de reuniones de rectoría, que cuenta con una mesa amplia en la que los participantes pudieron ubicarse cómodamente. El moderador se localizó en uno de los extremos de la mesa junto con el observador, de esta forma los participantes quedaron enfrentados y dispuestos para la conversación. Luego de revisar el protocolo de la sesión se procedió a solicitar los documentos de consentimiento informado.

El grupo estuvo conformado por siete participantes, el director docente, el director de pastoral, la directora del tercer ciclo (7°básico a 2°medio), y parte del equipo de convivencia del primer, segundo y tercer ciclo. El moderador comienza describiendo las características del focus group de discusión abierta y el tema general de la tesis. El grupo se conoce y por las mismas funciones que cumplen han trabajado en otras oportunidades juntos. Por lo mismo no se realiza la ronda de presentación individual

para el registro, sino que se utiliza el orden que ocuparon en la mesa. El grupo es heterogéneo en términos del tiempo que llevan trabajando en el colegio, incluyendo a un ex-alumno, que es además sacerdote jesuita y que se desempeña como director de pastoral. Los primeros turnos se dan de manera libre y espontánea.

El moderador indica que se espera tratar varios temas en torno de la felicidad. La primera pregunta que se plantea al grupo es qué es la felicidad. Siguiendo el protocolo, se plantea sucesivamente si la escuela debiera hacerse cargo de este tema, si es posible encontrar referencias a la felicidad en el proyecto educativo o curricular. La felicidad se va construyendo de manera dinámica durante toda la conversación, donde se van planteando relaciones respecto del trabajo de directivos, de los docentes y de los padres y apoderados. Hacia el final de la conversación y a modo de cierre se dejan espacio para comentarios personales.

7.2.2. Enunciadores.

Los enunciadores actualizados por los directivos suponen una mirada particular de la felicidad en general, mientras que al momento de elaborarla en el ámbito escolar se centran en dos posiciones por un lado lo que se hace y las condiciones para ese hacer. También se observa la presencia del enunciador asociado al sistema, que promueve una definición de felicidad.

La felicidad tiene una mirada personal.

Este enunciador refiere directamente a la felicidad, se plantea como un sentimiento, un ánimo, todo en una construcción en modalidad epistémica y apreciativa. Aparece fuertemente materializado por la relación a otro, que da cuenta claramente de la ideología del colegio, que asume como clave el servicio a un otro y al sentido que tienen las experiencias de formación. De esta forma, se puede afirmar que la mayoría de los participantes adhiere a la ideología del colegio. Esta mirada personal se marca en el sentimiento, que puede ser gatillado por diferentes cosas como, terminar proyectos, lograr metas, hacer lo correcto, o hacer lo que corresponde, con un sentido dado. La justicia y lo correcto aparecen como un fuerte elemento en su actualización. Se materializa en oraciones personales de modalidad epistémica y en el uso de pronombres indefinidos o primeras personas singulares (PPS) elididas. El uso de la expresión *para mí* aparece en varias inscripciones de los sujetos en general,

que ofrece un matiz en la modalidad, llevándolo a un nivel mucho más subjetivo, que se aleja de una configuración como *yo creo*, al mismo tiempo, esta elección funciona como disminuyendo la responsabilidad de lo enunciado.

En la tabla 7.10 se observan estos rasgos, el sujeto se inscribe en el enunciado con pronombres personales y con verbos subjetivos, donde da cuenta explícitamente de la consideración por un otro, como se había señalado anteriormente.

Tabla 7.10: La mirada personal.

Focus group Directivos-Convivencia - CEA		
Id		inscripción
167	Alan: Espera que mira y es increíble cómo se van dando las cosas,	aloc.
168	por ejemplo, para mí la felicidad la verdad que es el cómo	PPS
169	me siento, como estoy, como de alguna manera yo pongo mi	
170	mi vida a un servicio de que otros también se sientan bien.	
171	Por lo tanto <i>mi idea</i> de la felicidad es como <i>yo me siento</i> ,	PPS
172	como yo de uno u otro manera eh transporto eh o transmito	PPS
173	lo que el=como <i>me siento otro</i> y <i>comologro</i> ver eh, ver	verb.
174	la felicidad cuando veo la tranquilidad de <i>otro</i> eh	

Los thematas del enunciador se pueden plantear en tres puntos de vista que se dan en el discurso, pasa por como diversas acciones llevan a ciertos estados emocionales, con los que se elabora la felicidad, por lo que se termina relevando la importancia del vivir o experimentar la vida.

Tabla 7.11: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Directivos - CEA	
Themata	Protothemata
Satisfacción al cumplir objetivos.	Cumplir/no cumplir Fin/medio logro/fracaso alcanzar/fracasar inesperado/lo esperado yo/otro
La felicidad es un sentimiento, estado, con un hacer, con obtener un sentido	Propio/ajeno Bienestar/malestar justo/injusto sentido/alienación amar/no amar correctamente/no hacer

Continúa pág. sig.

Tabla 7.11 - Continuación...

	optimismo/pesimista
	efímero/constante
	breve/extenso
	camino/fin
	yo/otro
Vivir las cosas de la vida.	simple/complejo
	presente/futuro
	vivir/evitar
	presente/destiempo

El dinero favorece el acceso al bienestar.

Este enunciador sostiene una relación explícita entre la felicidad y el dinero, recluta el topoi: mas dinero, mas felicidad. Se actualiza en el discurso de diversas formas manteniendo diálogo con personificaciones del Sistema.

Sostiene una mirada de felicidad como un producto sujeto al mercado, y a toda los mecanismos que el tiene, como la publicidad. La felicidad se elabora a través del éxito, el cual puede ser económico como académico, pues se configura como un mecanismo de inserción social. Los participantes adhieren implícitamente a este enunciador, mientras que se hace explícito cuando se actualiza en el discurso para plantear la posición contraria.

La tabla 7.12 da cuenta de esta adopción implícita, se marca claramente la actitud del sujeto frente a lo enunciado, que se tensiona en una mirada que en el FG se aleja de lo que se ha establecido como correcto o aceptable. El participante parece al tanto de esta percepción, lo que se marca al reflejarlo en la familia y donde emerge una segunda persona singular, que no representa al interlocutor, sino que es indefinido. Y en el remate con la expresión alocutiva *¿No sé si les hace sentido?*

Tabla 7.12: Comprar felicidad.

Focus group Directivos-convivencia - CEA

Id	inscripción
270	Elías: Todo lo que están diciendo lo relaciono
271	con el bienestar, <i>independiente</i> de como lo tome. Si, si te
272	compras algo a lo mejor para <i>ti no te</i> causa felicidad, pero
273	quizás a tu familia si le, le (.) le causa felicidad
274	tenerlo. Y eso viene en relación con el bienestar.
275	¿No sé si les hace sentido?

Este enunciador aparece en varias enunciaciones y por lo mismo se relaciona a variadas miradas, como por ejemplo, “en la actualidad todo puede comprarse”, en contraste a la gratuidad de la vida, las críticas al sistema social y a la necesidad de cambiar el sistema, lo que tiene consecuencias en la formación de los estudiantes.

Tabla 7.13: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Directivos - CEA	
Themata	Protothemata
Todo se puede comprar.	comprar/gratuito importante/superficial
La plata genera felicidad.	tener/hacer siempre/algunas veces éxito académico/desarrollo personal
Cambiar el mundo que se vive.	actual/mejor fácil/difícil renunciar/persistir educar/desamparar rabia/felicidad pena/felicidad romper/mantener
El valor del aprendizaje en sí mismo.	desarrollo/instrumental aprendizaje/utilitarismo valioso/instrumental
El sistema social y la sociedad.	sus modelos/el modelo éxito/fracaso restricción/libertad saber/creer verdadero/falso

Las acciones en la escuela.

Este enunciador es actualizado por los sujetos para elaborar la relación entre la felicidad y la escuela. Por lo mismo da cuenta de la elaboración de la escuela a través de sus acciones en los estudiantes. Soporta un rango de posibles thematizaciones que se muestran altamente mediadas por la cultura, como por ejemplo, plantea posturas sobre lo que se supone que hace la escuela: cárcel, educar, formar, etc.

Los sujetos se muestran adoptando este enunciador y las cadenas argumentativas que se materializan, apuntan a relacionar en el mismo colegio la felicidad de los niños y profesores. Mientras que asumen su rol con lo académico, que se materializa en un proyecto educativo, este enunciador asegura una relación entre este documento y las ideas de felicidad que se han presentado en el discurso.

En el extracto de la tabla 7.14, se observa como el sujeto adhiere al enunciador y se inscribe en la PPS, y en la forma en que se materializa el enunciado, donde se da cuenta de la seguridad con que el sujeto afirma las características de los docentes del centro al no observarse adverbios ni adjetivos, son frases afirmativas (70 a 74), cobra mas importancia lo que declara que su posición respecto a lo declarado.

Tabla 7.14: Acciones de la escuela.

Focus group Directivos-convivencia - CEA		
Id		inscripción
69	Frida: Son= creo que aquí la gran mayoría de los	PPS, epis.
70	profesores está preocupado de tener (.) contribuir a la	adv.
71	formación de los chiquillos <i>no solamente</i> desde su área, sino	Imp.
72	que también en <i>todo sentido</i> en la conversación, en el	
73	cariño, sea las muestras de, de gratuidad en frente a las	
74	experiencias de formación para acompañarlos. Yo creo que	PPS. epis.
75	eso habla de (.) interesarse por los chiquillos, por sus	imp.
76	vidas, por su mundo.	

En el siguiente extracto (tabla 7.15) Se presenta este enunciador que explicita una relación entre el documento del proyecto educativo, que materializa intenciones y las ideas de felicidad que se han dado, asume la particularidad del centro, y conjuga un sujeto que habla de una realidad concreta, o de deseos o intenciones de que así sea. Refiere así mismo a una construcción de “la cultura”, que debiera poder relacionarse al proyecto y al colegio mismo. Las marcas dan cuenta de una modalidad epistémica y de inscripciones de primera singular. Conforme avanza, un hablante responde y pone en cuestión lo afirmado por el anterior, sin embargo, ambos esta adhiriendo al enunciador, y la tensión se plantea mas bien como un recurso para plantear la necesidad de explicitar la felicidad como una meta, lo que se marca en las alocuciones, y en un cambio hacia una primera plural, que da cuenta de un sujeto del enunciado que adhiere al enunciador pero que pone en juego la posición del primer hablante del extracto.

Tabla 7.15: Proyecto educativo.

Focus group Directivos-convivencia - CEA

Continúa pág. sig.

Tabla 7.15 - Continuación...

Id		inscripción
16	Benito: Encuentro que <i>totalmente</i> poh. O sea, lo	PPS elid., adv. epis.
17	que dice este colegio, yo creo. Están en los	PPS apre.
18	documentos, el plan de formación integral	impersonal
19	busca una manera de decir (.). Esta persona	epis.
20	que no tiene una sola faceta, sino muchas,	
21	que logra desplegarse como persona (.) completa.	
22	<i>Pero más que</i> esos documentos yo creo que <i>es mucho</i>	PPS Op. Argu.
23	<i>más interesante</i> la cultura del colegio, que	apre.
24	yo pienso que apunta mucho de esa línea (.)	PPS apre.
40	Alan: Mira, yo con lo que he ido captando en lo	alo. PPS
41	que me ha tocado ir viendo, yo siento que si apunta	PPS apre.
42	nuestro proyecto a la búsqueda de... de este bienestar.	
43	Yo creo que esta= tiene las herramientas necesaria,	PPS epis.
44	pero pasa lo que dice Benito eh? ¿Lo estamos	aloc.
45	logrando? ¿Cómo estamos midiendo eso? ¿Ya?	aloc.
46	Siento que tenemos todas las formulas,	PPS elid.
47	pero yo no sé si podemos insertar la palabra...	PPS alét.
48	¿estamos logrando que nuestros niños sean felices?	
49	a través de nuestro proyecto educativo (2) eh	
50	tenemos la mejor disposición ¿ya?	ppp epis.
51	eh siento que tenemos todas la herramientas,	pps apre.
52	pero no sé si lo estamos logrando.	alét.

Los themata dan cuenta de dos miradas respecto de lo que hace la escuela, una que afirma que se desarrolla la felicidad en el centro y otra que se elabora como una posibilidad que debe ser evaluada. Ambas miradas confluyen hacia el enunciador, en cuanto presumen la posibilidad y las condiciones para hacerlo.

Tabla 7.16: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Directivos - CEA	
Themata	Protothemata
La escuela como lugar de desarrollo.	prisión/escuela madurez/inmadurez jugar/estar en la sala sentido/obligación mirar el mundo/alienarse sí mismo/el otro integral/disociado humano/técnico excelencia/mediocridad mostrado/no aprendido

Continúa pág. sig.

Tabla 7.16 - Continuación...

La práctica docente en el colegio.	realizados/frustrados diversidad/homogeneidad corregir/despreocupación academicista/académico exitismo/académico exigencia/pérdida estándar/innovador alineado/desalineado discurso/acción
Las acciones para la formación.	castigo/aprendizaje notas/aprendizaje instrucción/aprendizaje

Las condiciones del centro.

Este enunciador integra una posición relativa a las posibilidades de que la felicidad sea parte de la escuela, se relaciona con el enunciador anterior. Se plantea en una tensión respecto de si se puede enseñar o se puede instruir a ser feliz, versus se aprende siendo feliz. Establece una mirada de la felicidad que tiene una importancia clave respecto de las posibles acciones que se pueden realizar en la escuela. En el actuar, la felicidad se aprende y por tanto el énfasis está en la vivencia que se tiene como docente o directivo con el niño. Este enunciador es adherido por un sujeto del enunciado particular: el educador. Esto es relevante, pues los participantes ostentan otros tipos de cargos. El sujeto del enunciado que se observa responde a los docentes, no a los directivos, o al menos no sólo. Son los educadores los que se asume definen la tensión. En la tabla 7.17, los rasgos de inscripción son de tipo impersonal, una vez que se ha respondido al enunciado anterior, dando cuenta de cierta objetividad, que se presenta como el deber ser. Sólo se inscribe el SdE en la primera plural (los educadores), que fortalece esa posición respecto de lo aceptable de lo enunciado.

Tabla 7.17: El centro docente.

Focus group Directivos-convivencia - CEA

Id		inscripción
05	Cesar: por una parte ((se cierra la botella)) tú dices	aloc.
206	que esta (xx) <i>nosotros</i> tratamos de, de, de enseñarles cosas	PPP
207	como "para el futuro" para que sepa darse pauta. Pero por	
208	otras bases, pa= es tan importante el presente que ese	

Continúa pág. sig.

Tabla 7.17 - Continuación...

209	presente es condición de posibilidad para otro. O sea, el,	imp.
210	él, el, el estilo, el modo en que vive hoy como yo me	gen.
211	relaciono. O sea nos da posibilidades de, de lo que puede	PPP
212	ser en el futuro.	

Las thematizaciones apuntan a las condiciones del colegio y la forma de entrar en el tema de la felicidad, desde lo que ya se hace o lo que se promueve. Se observa que las protothematas apuntan a pares relacionadas a la persona y a una mirada humana de la sociedad, que se siguen de la ideología de la confesión religiosa, como ya se ha apuntado anteriormente.

Tabla 7.18: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Directivos-convivencia - CEA	
Themata	Protothemata
La felicidad se consigue en la escuela.	vivir/aprender uno/otro lograr/persistir madurez/inmadurez música/ asignaturas asignatura/condiciones proyección/estanco
Lo que enseña el colegio.	presente/futuro abrir/cerrar exigencias/proceso alumno/escuela homogéneo/diversidad humano/técnico estudiante/persona dentro/fuera yo/otro una/varias visiones desconocido/medido formación/éxito discurso/acción
Las condiciones del colegio para la felicidad.	anonimato/reconocimiento grande/chico colegio/familia evolución/estancamiento actual/tradición estándar/diferente éxito/fracaso estándar/innovación objetivo/logro

7.3. Focus group de Docentes.

7.3.1. Framing del focus group.

El focus group se realizó en la sala de reuniones del centro de padres, luego de la jornada laboral. El grupo se compuso por profesores, que se conocen entre sí, siendo algunos de ellos mas cercanos por trabajar en el mismo sub-sector, cercanía que se materializa en chistes y enunciaciones colaborativas. Dos para-docentes y una psicopedagoga, que para el momento de la realización se le había asignado un cargo de coordinación dentro del colegio, a asumir el año siguiente. El grupo se conformó por ocho personas, dos de sexo masculino y seis femenino. El grupo es heterogéneo en cuanto a edades y ocupaciones en el colegio. Uno de los docentes es ex-alumno, lo que se marca durante el discurso.

Es interesante destacar que algunos de los integrantes toman una posición oficial al dar algunas opiniones, y que tienden a monologizar el discurso llevándolo hacia una voz oficial y políticamente correcta, lo que cierra en cierto sentido la participación al resto de los integrantes. La mayoría tomó la posición de profesor dentro de la conversación, no encontrándose mayores referencias a la vida personal. Las para-docentes en general se marcan desde una posición general no asumiendo un yo determinado, pero desde una posición que se asume como de menor reconocimiento o consideración respecto a los profesores, que queda explícito en sus turnos. Así se establece una diferencia desde una razón administrativa que influye en como las para-docentes se presentan ante el resto.

En general se toma una posición de seriedad respecto a los temas tratados, aunque ante ciertos temas los participantes tiende a tomar un tono mas informal y plantear algunas bromas, que no son seguidas por todos los integrantes, por lo que se aprecia una actitud para mantenerse dentro de una actividad seria.

Las actividades fueron de conversación en general y se respetaban los turnos de habla. El moderador condujo a través del planteamiento de preguntas los temas, que los participantes tomaron en cuenta para el desarrollo de la conversación. En este sentido la conversación fluyó en un marco de respeto y colaboración.

La mayoría tomó parte en el focus group como docente, no observándose situacio-

nes en las que alguno de ellos tomara otros roles declarados explícitamente, como para controlar o monologizar el discurso co-construido. En este sentido, se observó que una de los integrantes en varias ocasiones planteó preguntas, que estando relacionadas al tema, funcionaban como recursos para llevar al resto de los participantes a expresar sus posiciones de manera más clara, en algunos casos se interpelaba al moderador a través de diversos recursos, que de manera indirecta volvían al grupo hacia el focus group. Esta participante tendía a tomar una posición crítica respecto de las posiciones relevadas en el discurso, pero no lograba el piso del resto para poder desarrollarla.

7.3.2. Enunciadores.

Se delinearon cuatro enunciadores principales que dan cuenta de la construcción discursiva, estos asumen en términos generales que la felicidad pasa por encontrar aquello que hace feliz, y en el colegio por el servicio al otro, se tensiona con la felicidad que promueve el sistema social y a diferencia de otras acciones docentes no requiere planificación, en comparación con las actividades normales del aula.

Encontrar lo que hace feliz.

Este enunciador se invoca para dar cuenta de la felicidad que se obtiene al encontrar algo: aquello que hace feliz. El enunciador se presenta siempre adherido en el discurso, donde los rasgos principales se materializan en un modalidad epistémica a través de la primera singular *Yo creo*, en cuanto a definir lo que el sujeto supone es la felicidad, mientras que cuando refiere al proceso de búsqueda se materializa a través de una modalidad deóntica o volitiva.

En la tabla 7.19 se presenta un extracto que da cuenta de la forma en que se marcan estos rasgos en un caso particular. Se delinean dos sujetos del enunciado, el primero es la mirada personal, se marca en la primera singular (16), la pausa de 3 s da cuenta de que la participante está en un proceso de construcción, para continuar su enunciación y dar cuenta de su posición, que adhiere al enunciador y que desarrolla respecto de aquello que se debe buscar, marcado con el adverbio comparativo *más*. Un segundo sujeto del enunciado se materializa en el cambio del pronombre personal (18), en una expresión alocutiva indefinida de segunda persona, que apunta a lo que se tiene y que lleva un llamado a la humildad, marcado por la PPP, que refiere a los

profesores, donde expresa con una modalidad volitiva, para luego retomar la PPS, que finalmente da cuenta de que el sujeto está elaborando una mirada respecto de la felicidad, que tiene que ver con la búsqueda con un sentido, pero que al mismo tiempo deja de lado la posición del tener innecesariamente (adj. humildad).

Las diversas marcas en el enunciado dan cuenta del proceso que está llevando el asujeto discursivo en la elaboración de su enunciación, que se plantea entre buscar lo que hace feliz y conformarse con lo que se tiene.

Tabla 7.19: La búsqueda.

Focus group Directivos-convivencia - CEA

Id		inscripción
16 Blanca:	Yo también creo que la felicidad tiene que ver con la	PPS
17	aceptación (3) No solo es la búsqueda = también es la	reformulación
18	búsqueda de, de, de lo que te llena mas, pero si la humildad	adv. comp.
19	(.) de (.) que lo que tienes te hace feliz casa, comida,	aloc.
20	techo, trabajo y que si los niños en el colegio <i>nosotros</i>	PPP
21	pudiéramos, o no sé si aquí se hace pero <i>yo tengo</i> una clase	PPS
22	de (xxx) (.) .hh hablar de eso (.) de que <i>uno</i> tiene lo que	pron. indef.
23	tiene y ya con eso es <i>suficiente</i> , muchas veces.	adv. comparativo

El enunciador es actualizado cuando se refiere a la felicidad a lo largo de la vida, por lo que es usado para elaborar una perspectiva de lo que ocurre a lo largo de la vida a una persona y funciona como un elemento que acompañar el desarrollo asociado directamente a la condición vital.

También aparece en la elaboración de las acciones que los participantes suponen debiera realizar la escuela para la búsqueda de la felicidad, pues se construye una imagen el centro como responsable de dar las condiciones para hallar eso que hace feliz, tanto para los estudiantes, como para los profesores, pues se invoca un topoi: profesores más felices, alumnos más felices.

Respecto de aquello que es encontrado, las actualizaciones en el discurso dan cuenta de diversas tematizaciones que se da para el enunciador. Si la felicidad depende de la persona, pueden encontrarse muchas definiciones, son las miradas que se actualizan con mayor frecuencia.

Tabla 7.20: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEA	
Themata	Protothemata
La felicidad depende de la persona	Importancia/no efecto Vida escolar/vida social Explicito/implícito Unidimensional/multidimensional Aceptarse/desconocerse Tener/querer más
Existen diferentes definiciones de la felicidad.	Nuestra/vuestra Pleno/incompleto Perseguir/desarrollar Sencillo/complejo Gustar/obligación Buscar/encontrar Proveerse/vivirse
Las personas en la escuela tienen diferentes felicidades.	Integral/específico Única/muchas Padres/profesores Hacer más/ lo que corresponde Nosotros/otros

El servir al otro.

Este enunciador representa una posición que ha sido observada en los otros FG, asume la voz del colegio. Así, las actualizaciones del enunciador dan cuenta de que la felicidad en el colegio, es servir a otro (en particular a alumnos).

Esta acción es relacionada al sentido, se thematiza como dar sentido a la vida. En la tabla 7.21 se observa como este enunciador se materializa claramente en las primeras singulares y el arco argumentativo invoca un topoi: mas servicio, mas compartir, mas felicidad, menos contentamiento, el cual tiene profundas raíces en las concepciones de felicidad, en particular las desarrolladas por el cristianismo. Este sujeto adhiere al enunciador y por lo tanto se muestra altamente adhiriendo a la voz del colegio.

Tabla 7.21: Servir al otro.

Focus group Docentes - CEA		
Id		inscripción
24	Cintia: <i>Para mí</i> el, él, el concepto como de felicidad así	PPS
25	en el, en el colegio <i>yo me</i> lo imagino como, como,	PPS

Continúa pág. sig.

Tabla 7.21 - Continuación...

26	como que el es= uno alcanza la felicidad cuando uno	pron. indef.
27	es capaz de compartir y de servir a otros, un poco de	
28	eso es la mirada. Entonces, eh? que la felicidad no está	dem.
29	en el puro contentamiento, sentirse contento. Pero finalmente	
30	cuando <i>uno</i> es capaz de ayudar y servir a otro se establece	pron. indef.
31	una= y se deja ayudar y servir también.	

Las thematizaciones del enunciador principalmente plantean que la felicidad se alcanza en la escuela a través de una formación integral, donde la felicidad pasa por el bien común. Se thematiza en oposición a la fácil frustración de los niños, que parece no haber sido observado con anterioridad en los FG. Y plantea un mecanismo de contagio de la felicidad y que a diferencia de las otras labores escolares, esta no se planifica, idea que aparece asociada a otro enunciador. Este enunciador también es el que se usa para definir la acción directiva, o al menos la mirada que los docentes tienen de ella.

Tabla 7.22: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEA	
Themata	Protothemata
La felicidad es alcanzable en la escuela.	Yo/otro
	Gusto/obligación
	Abierto/restringido
	Notas/gusto
	Horario/libertad
	Conseguir/fallar
	Hábito/desorden
Amoldar/crecer	
La integralidad de la educación.	Íntegro/disociado
	Integrado/disciplinar
	Cuidar/formar
	Personal/impuesto
La felicidad en el bien común.	Yo/nosotros
	Tener/dar sentido
	Yo/otro
	Con otros/sólo
	Pertenecer/desconocerse
	Escuchado/ignorado
	Mío/suyo
Continuo/momentáneo	
El consumo de bienes en el exitismo.	Éxito/fracaso
	Éxito/desarrollo

Continúa pág. sig.

Tabla 7.22 - Continuación...

	Persona/material
	Presión social/lo correcto
Incapacidad de los adultos: padres, profesores, directivos, otros.	Tiempo/requerimientos
	Saber/no saber
	Poder/no poder
	Con/sin herramientas
	Libertad/control
	Respaldo/error
	Experiencia/sin experiencia

La felicidad del mercado.

Este enunciador representa la posición del sistema económico y sus valores se plantean en oposición a los sostenidos por el colegio. Esta felicidad (material) por tanto la define el sistema económico y social. Se actualiza en el discurso en tensión con otros enunciadores que definen la felicidad en el colegio.

En el extracto de la tabla 7.23, se observa un locutor principal, materializado en primera singular: yo creo, a mí se me, que se relaciona con un segundo locutor que personifica al sistema económico, caracterizado por diversos adjetivos. Se dibujan tres sujetos del enunciado: el profesor y los profesores, que se materializan en el primer locutor y el sistema (49) En el texto se observan varias tematizaciones asociadas al enunciador: la felicidad del mercado es imperialista exitista, la felicidad en la casa es la del mercado, la felicidad del colegio no es la del mercado, la educación es integral. El sujeto no solamente elabora el argumento del discurso, sino que también se inscribe en las diferentes marcas que dan cuenta de su subjetividad, donde se presenta adhiriendo al enunciador, pero tensionado por la posición que define el sistema económico, como profesor y que finalmente lo lleva hacia las creencias de la casa.

Tabla 7.23: Felicidad material.

Focus group Docentes - CEA		inscripción
Id		
40	Daniel: yo comparto parte de lo que tú estás diciendo	PPS
41	y yo <i>creo</i> que la felicidad tiene que ser algo integral, muy integral.	
42	O sea, con distintos ámbitos, de distintas miradas y yo creo	PPS
43	que de alguna manera algo de eso, tenemos acá.	Pron. esp. PPP prof.

Continúa pág. sig.

Tabla 7.23 - Continuación...

44	No estamos preocupándonos, solamente (.) de formar monstruos eh	PPP prof.
45	académicos sino que estamos pensando hacer algo más de	PPP
46	ellos .hh eh. Ahora el problema que a mí se me, se me viene	
47	encima es decir que entendemos por felicidad, porque estamos	PPP gen.
48	confundiendo muchas veces un sistema materialista,	
49	consumista eh imperialista y exitista que <i>nos dice</i> que es la	
50	felicidad. Entonces, <i>de repente</i> en la escuela la podemos	PPP prof. Alét.
51	estar pasando súper bien y <i>los niños</i> lo pueden estar	
52	pasando muy bien, pero de repente en las casa puede haber	
53	otro concepto, otra visión de felicidad que no es	
54	justamente la que <i>están</i> viviendo acá.	

Este enunciador es thematizado por varias miradas relacionadas al sistema económico, las definiciones que hace la casa y que se suponen en oposición a las del colegio.

Tabla 7.24: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEA	
Themata	Protothemata
La definición de la felicidad	Definición/problema Escuela/sociedad Padres/colegio
El sistema social	Ajeno/familiar Estudiantes/personas Materialismo/desarrollo
El juego y la conversación de los estudiantes.	Suyo/nuestro Gusto/obligación Patio/sala
La vida moderna y el trabajo de profesores.	Rápido/lento Moderno/antiguo Sencillo/moderno Insuficiente/aceptable Empleador/profesor
La medición en la actualidad.	Cuantitativo/cualitativo Precio/valor calificación/evaluación

La felicidad no se planifica.

Este enunciador asume que las acciones educativas que realizan los docentes son en general planificadas, mientras que aquellas relacionadas a la felicidad no lo son. Esto establece una diferencia ideológica en las acciones conducidas por los docentes en la escuela, lo que plantea una disociación entre lo que los profesores consideran adecuado y las acciones que realizan. Este enunciador permite por tanto mirar un aspecto del curriculum que pase por explicitar la posible tensión entre la ideología del docente, en tanto lo que debe enseñar y lo que supone que debe enseñar. Da cuenta de la diferencia entre lo que los profesores piensan de la felicidad y lo que piensan los padres y los estudiantes.

Como se observa en el extracto (tabla 7.25) los rasgos de este enunciador se marcan en primeras singulares, en el que el *yo creo* se presenta en modalidad alética, materializada en la expresión “de alguna manera”.

Tabla 7.25: No se planifica la felicidad.

Focus group Docentes - CEA		inscripción
Id		
84	Gina: Entonces, <i>de alguna manera</i> , estamos	PPP
85	enseñando a que si un niño tiene que ser feliz y hacer	
86	consciencia de los otros, que también ellos son importante	
87	para que el otro sea feliz. Yo creo que, <i>de alguna manera</i> ,	PPS
88	uno= se trabaja lo que pasa que no, como que no lo	Pron. Indef.
89	[Emilio: Pero se (intenciona) Claro] contextualizamos, no lo	
90	planificamos, <i>como vamos a planificar todo</i>	cambio tono.

Los thematas del enunciador apuntan a diversos aspectos del trabajo escolar, donde aparecen protothematas asociados a otros enunciadores, que dan cuenta de la integralidad, la intencionalidad y planificación de ciertas acciones y la forma en que estas se materializan en la sala de clases.

Tabla 7.26: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEA	
Themata	Protothemata
Lo integral del colegio.	Integralidad/especialización
	Sistema/vida

Continúa pág. sig.

Tabla 7.26 - *Continuación...*

	Separado/en contacto Sistema/colegio
La planificación del tiempo escolar.	Explícito/implícito Intencionado/implícito Rapidez/reflexión Flexible/horario Aprovechar/perder
Las estrategias y calidad docente.	Experiencia/estructurado Planificado/adaptable Buenos/insuficientes Comprometidos/profesionales Innovación/estándar
Los hábitos en el desarrollo.	Orden/caos Responsabilidad/empoderar Amoldar/crecer Normas/libre
Las exigencias externas y evaluación.	Realidad/colegio Cumplir/funcionar Amenazar/facilitar Objetivo/proceso Éxito/desarrollo Observado/medido

Capítulo 8

Centro educativo B.

El colegio B es un establecimiento dependiente de la Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar. Se ubica en un sector alto de Viña del Mar. Su matrícula es de 280 estudiantes, con un promedio de 28 estudiantes por curso. No considera examen como requisito para el ingreso y la prioridad se define al azar, aunque se considera que el postulante tenga hermano(a)(s) en el centro. El proyecto educativo pone énfasis en el desarrollo integral, la excelencia académica y la formación valórica religiosa, aunque tiene orientación laica.

El colegio recibió un plan de restauración de daños en su infraestructura, ocasionados por el terremoto de 2010. La escuela se encuentra edificada en la parte alta de la ladera de un cerro, por lo que presenta patios en distintos niveles de altura, con escaleras y lugares que se distribuyen a diferentes alturas. Esto define espacios limitados para el movimiento de los niños y niñas, lo que afecta la dinámica de desplazamiento y de esparcimiento. Cuenta con un gimnasio donde se desarrollan las clases deportivas.

El colegio dicta talleres de Fútbol, Baby fútbol, Gimnasia artística-rítmica, Tenis de mesa, y realiza actividades extraprogramáticas para alumnos: Taller de teatro-actuación, Taller de literatura, Taller de música, Taller de ballet-danza.

8.1. Focus group de Apoderados.

8.1.1. Framing del focus group.

El focus group de Padres y apoderados se realizó en la sala que correspondía a la antigua biblioteca, espacio que contaba con mesas y sillas, que se dispusieron para ubicar cómodamente al total de los participantes. El grupo se compuso de seis apoderados: Fabián, jubilado de la armada que se dedica al cuidado de sus hijos a tiempo completo, mas cinco apoderadas, quienes tienen una relación más cercana con la escuela al participar de diversas formas en ella: dos son parte del Centro General de Padres y Apoderados (Abril y Carla), una tercera pertenece a la directiva de curso (Bárbara), una cuarta asumirá la presidencia del Centro general de Padres y Apoderados durante el año siguiente a la realización de este focus group (Gladys) y la quinta, que tiene un doble rol siendo apoderada y asistente de educación en el mismo centro (Dana).

Una vez reunido el grupo, se les indicó información sobre la investigación y su objetivo en términos generales, siguiendo el protocolo del focus group. Los participantes asistían por primera vez a un focus group, por lo que se relató de una manera mas detallada su funcionamiento general y se indicaron aquellas características que eran mas propias del focus group de discusión abierta. En esta inducción se usaron conceptos y ejemplos de la conversación informal y la discusión. Se subrayó que no se buscaba llegar a un consenso sobre el tema tratado y que tampoco lo conversado sería usado directamente para realizar cambios en la escuela, se subrayó que contaban con plena libertad para responder, ya que además el registro se analizaría de modo confidencial. Adicionalmente, se dieron indicaciones generales de orden práctico como mantener un volumen de voz mas alto para un mejor registro.

Una vez iniciado, el focus group se desarrolló de la manera esperada, siguiendo cercanamente el protocolo planteado. El moderador mantuvo un seguimiento atento de la conversación y esperaba a que el tema se agotara o se generara una situación de espera por parte de los participantes, para plantear el siguiente tema o pregunta. Éste se planteaba en relación al tema anterior de modo de mantener una cierta continuidad en la conversación.

Luego de una ronda donde los participantes se presentaron, indicando su nombre y una breve presentación personal, se plantea el tema a través de la pregunta ¿qué

es la felicidad? Los participantes comienzan tomando turnos de habla (en diferente orden, respecto de la presentación inicial) y en los cuales se reclutó principalmente el género discursivo autobiográfico, en el que los puntos de vista sobre la felicidad se construyen y sostienen a partir de las vivencias e historias personales.

La conversación se desarrolló de manera fluida y con respeto, y aunque no han compartido otros encuentros de este tipo como grupo, se observó varias situaciones de enunciación colectiva, y de soporte a lo enunciado (interrupciones breves para afirmar lo que se viene diciendo, sin la intención de tomar el turno de habla). La confianza fue suficiente para compartir sus experiencias personales y lograr un clima de intimidad.

Durante la conversación se apreció con claridad que los apoderados conocen y comparten la cultura del colegio, lo que se muestra en la forma a la que se refieren a ella en las narraciones personales. En su discurso se aprecia una relación de la escuela y la comunidad de larga data, y se refleja en apoderados que han matriculado allí a hijos y en algunos casos nietos, siendo una de las participantes ex-alumna del colegio. Varios profesores son conocidos por los apoderados, y en parte se explica por la poca rotación de profesores que trabajan en la escuela.

8.1.2. Enunciadores.

En este FG se presentaron cinco enunciadores que fueron instanciados por los participantes, estos suponen posiciones desde las cuales se elabora la felicidad a través de la satisfacción y la emoción que esta genera. Esto se presenta en relación a las condiciones materiales de los padres y el consumo. Por otra parte, se presenta una visión de la escuela que distingue dos posiciones, las acciones que la escuela realiza en los estudiantes y como se podría mejorar. También se dibuja un enunciador que se materializa como una crítica hacia el sistema escolar y la escuela, en cuanto a las situaciones a las que los estudiantes son sometidos.

La felicidad personal.

Este enunciador sostiene que la felicidad pertenece a una dimensión personal, pero no a través de un estado emocional en sí mismo. La argumentación se desarrolla a través del sentirse feliz porque se tiene una familia, salud o bienes materiales, entre otros, poniendo el énfasis en el bien, no en la emoción, se puede decir que se relacio-

na más con la satisfacción. Aparece siendo adoptado al comienzo del focus group y cuando se plantea el tema de la felicidad en el colegio.

En la tabla 8.1 se presenta un extracto donde se muestra un sujeto del enunciado que actualiza este enunciador, se inscribe en primeras personas y donde afirma que su felicidad pasa por tener diversos aspectos: hijos felices, sentirse contenta y un esposo que le apoye. También da cuenta de la actitud del sujeto, que supone que aquello que se tiene, puede perderse o puede ser afectado por causas externas, y que se presenta en una situación de vulnerabilidad, que se marca hacia el final del extracto a través de adjetivos, modalizadores y del uso de una voz impersonal: *que no sea tan así completa como a veces uno quiere*.

Tabla 8.1: La felicidad personal.

Focus group Padres y Apoderados - CEB		inscripción
Id		
114	Abril: <i>Claro</i> , porque siempre, <i>la verdad</i> , o sea, la felicidad	epist.
115	es una cosa, [Dana: claro] pero, es empañada por a veces	impers.
116	[Dana: algún problema] algo externo, [Dana:sí, xxxxx] porque yo	PPS
117	<i>como les decía</i> , para mí la felicidad es ver a mis	expr.
118	hijos que están bien, <i>no cierto</i> , es ver a mis hijos	aloc.
119	que están bien, que están felices, y yo <i>tener</i> , yo	PPS
120	también sentirme contenta [Dana: contenta] y sentirme	
121	feliz porque también tengo el apoyo de mi marido <i>no cierto</i>	aloc.
122	[Dana: esa parte xxx], que es <i>súper importante</i> , eh, pero a veces	
123	<i>hay cosas</i> que son externas que, <i>que hacen</i> que	impersonal
124	la felicidad no sea tan [Dana: se (opaque) un poquito] eh claro,	
125	no sea tan así completa [Dana: porque como (.) <i>de repente</i> como	
126	que-] como a veces uno quiere poh.	pron. indef.

El enunciador se thematiza a través de la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, que llevan a una emoción de la felicidad. Aparece también cuando se habla de la escuela en el contexto de si la felicidad se logra en el colegio.

Tabla 8.2: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Padres y Apoderados - CEB	
Themata	Protothemata
La satisfacción de las necesidades básicas del ser humano.	satisfacción/insatisfacción soledad/compañía salud/enfermedad

Continúa pág. sig.

Tabla 8.2 - Continuación...

	unión/desunión pena/gozo conseguir/perder divinidad/humanidad apoyado/ignorado personal/otros
La emoción o sensación de la felicidad.	libertad/norma momentos/continuidad alteración/continuidad disfrutar/sufrir ser/decidir tener/transmitir seriedad/chacota abusado/respetado
El colegio para los niños.	aprender/sufrir protegido/acosado estándar/particular asistir/no asistir jugar/no jugar inquietos/tranquilos

La situación de los padres.

Este enunciador se actualiza en varios momentos del FG y se usa en la elaboración de varios aspectos, que se asocian a *topoï* que responden a creencias culturales que se observan bien enraizadas en esta comunidad. Sostiene la relación entre las condiciones sociales y materiales de los padres y varios aspectos relacionados a la educación de los hijos.

Este enunciador participa en la elaboración de la percepción que se tiene del mundo, de la escuela y de la comunidad, poniendo el foco en la familia y que apuntan a una felicidad que se obtiene del consumo. En la tabla 8.3 se observa como se invoca el enunciador. El sujeto de la enunciación refiere a una intervención que realizara en un turno previo, por lo que este enunciado funciona como una explicación o profundización, por lo que el sujeto del enunciado es el mismo que de esa enunciación. Se observa que el desarrollo argumentativo se realiza mediante construcciones impersonales, donde se observa el presentador existencial ¿hay? (59) y terceras personas, a través de la cual emergen los padres (62) y los estudiantes (64). Se observa en este extracto que el sujeto del enunciado no adhiere a este enunciador, estableciendo que una enseñar a los niños a ser materialistas, generarán infelicidad. También es intere-

sante notar que este ser materialista se aprende en la familia, y como se encuentra a lo largo del FG es mediado por la televisión y la publicidad. Se observa también que otro personaje participa generando en algunos momentos enunciaciones colaborativas, que dan cuenta de que los sujetos discursivos se relacionan con el mismo sujeto del enunciado.

Tabla 8.3: La situación de los padres.

Focus group Padres y Apoderados - CEB		inscripción
Id		
58	Fabián: A lo que <i>yo me refería</i> por ejemplo de, de la herencia que,	PPS,
59	que van entregando los padres a sus hijos, <i>hay</i> mucha gente	imper.
60	que es materialista [Bárbara: claro], entonces esa	
61	cuestión, a los niños les afecta y: y les afecta harto a la	
62	felicidad porque, a veces no tienen plata como para	TPP, ellos
63	comprarle, no sé poh, tener un play 3, un play 3 y eh:	los padres
64	[Bárbara: claro, consumismo], y el cabro chico se deprime	TPS
65	en el consumismo [Bárbara: el consumismo es terrible],	
66	entonces es un gran fallo en la felicidad, el que les	
67	[Abril: es que] enseñen a ser materialistas.	

Este enunciador participa en la elaboración de una crítica hacia la pérdida de los valores familiares por reemplazo de los valores del sistema social. De la misma forma este enunciador participa en el argumento de las causas de violencia dentro del colegio y en la vecindad a través de los riesgos a los que se ven enfrentados. Este enunciador es actualizado por casi todos los participantes como una verdad objetiva y sólo aparece siendo adoptado de manera implícita y con límites en esa adopción, por ejemplo, como argumento sobre como criar a los niños, marcado en frases como: *nada le puede faltar o que tenga lo que yo no tuve*.

Se tematiza en diferentes formas: comunicación, soledad, confianza, agresividad, bullying, entre otros. Sirve para justificar también algunas decisiones del Estado en cuanto al curriculum y la Jornada Escolar Completa.

Tabla 8.4: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Apoderados - CEB	
Themata	Protothemata

Continúa pág. sig.

Tabla 8.4 - Continuación...

La percepción del mundo.	acelerado/humano difícil/no acelerado temor/confianza envidia/felicidad soledad/familia delincuencia/cuidado consumismo/austeridad verdadero/ilusorio
La escuela en la comunidad.	guardería/formación herencia/aprendizaje delincuencia/apoyo escuela/calle drogadicción/soledad acoso/soledad daño/felicidad juego/aprendizaje
Los padres de la comunidad.	materialismo/conformismo trabajo/cuidado trabajo/consumo ser/aparentar uno/otro materialismo/libertad participar/no participar
Las herencias familiares.	familia/escuela niño/mundo/simple heredado/aprendido

La herramienta dada por los talleres.

Este enunciador se caracteriza por asumir que la felicidad en la escuela se desarrolla en el cultivo de los talentos, a través del otorgamiento de herramientas a los estudiantes y a las familias. Las familias se representan como responsables de la educación de sus hijos, pero con falta de capacidad para asumir esta tarea.

El talento se representa como la capacidad que los niños pueden desarrollar libremente y por gusto propio y que hacen bien. Al hablar del colegio propiamente tal, la enunciación de su tesis se realiza en un modo volitivo, en que es común la construcción de soluciones o vías de solución. En general el sujeto del enunciado se identifica con las posturas representadas por el enunciador.

En el extracto de la tabla 8.5 se observan algunos rasgos de este enunciador, que se marcan en la primera persona, marcas de inscripción *para mí* y donde el enunciado

se caracteriza por su valor epistémico. Y donde los estudiantes emergen a través de la tercera persona plural, y el colegio a través de la singular. De esta forma el sujeto del enunciado aparece identificándose con las posturas del enunciador, y que asumen que la escuela puede hacer felices a los niños, los cuales que tienen un talento el cual debe ser desarrollado por el colegio.

Tabla 8.5: La herramienta dada por los talleres.

Focus group Padres y Apoderados - CEB		
Id		inscripción
19	Abril: sí pero también ((sonido de carraspeo)), pero si también	
20	por ejemplo, <i>yo veo que</i> , como la escuela puede hacer felices	PPS
21	a los niños, eh, <i>yo considero que</i> todos los niños tienen un	PPS
22	talento, algo que ellos hacen bien (.) entonces, (.) para	
23	mí es que los niños aprendan a ser feliz en el colegio, es	TPP
24	que el colegio, (2) tome sus talentos, no cierto, y los	TPP
25	apoye ((mm)), <i>no cierto</i> , que los apoye, apoye [Fabián:	aloc.
26	claro] los talentos que los niños tienen. [Fabián: claro]	

El enunciador se thematiza en el FG cuando se elabora las acciones del colegio para la felicidad, las características de esa educación, el rol que debieran jugar los docentes y las necesidades de las familias para cumplir en este escenario.

Tabla 8.6: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Padres y Apoderados - CEB	
Themata	Protothemata
El colegio desarrolla talentos y da herramientas.	bien/mal
	talento/aprendido
	desarrollar/perder
	gusto/obligación
	tener/usar
	uniforme/diverso
	explotar/perder
	realizado/no realizado
	educado/perdido
	control/descontrol
orientar/excluir	
La educación del colegio.	inclusión/exclusión
	padres y alumnos/ sólo alumnos
	acompañar/excluir
	gusto/obligación

Continúa pág. sig.

Tabla 8.6 - Continuación...

comportarse/molestar
taller ext./clase normal
compartir/excluir

La mejora de la escuela.

Este enunciador se posiciona en la respuesta a cuáles son los elementos que mejorarían la escuela para abordar la felicidad de los niños. Y se caracteriza por considerar las prácticas de los docentes y por la inclusión de profesionales como psicólogos y psicopedagogas. Este enunciador tiene una visión de los procesos dentro de la escuela y de la forma en que estos pueden ser mejorados. En el siguiente extracto (tabla 8.7) se muestran los rasgos de este enunciador, en donde la enunciación da cuenta de la inscripción a través de la primera singular y de un modo epistémico, que además al ser materializado en el discurso recibe una respuesta afirmativa del resto de los participantes, que como se dijo, da cuenta de la adhesión general de este enunciador. La enunciación de su tesis se marca por una construcción impersonal, que define aquello que es necesario. Luego surge un sujeto del enunciado que representa al colegio, asumiendo sus acciones, que se marca en primeras personas plurales, que apuntan a responsabilizar a los padres, que emergen con la tercera plural, por la falta de dedicación en el cuidado de los hijos.

Tabla 8.7: La mejora de la escuela.

Focus group Padres y Apoderados - CEB

Id		inscripción
160	de todo lo que conversamos, y de todo lo	PPP
161	que vimos en esta reunión, <i>nos</i> sirvió bastante, y, y creo	PPP
162	que dentro de lo que <i>yo veo</i> que nos hace falta como colegio,	PPS
163	es orientación ((varios dicen: "sí")), eh: contar con más	impersonal
164	disponibilidad de apoderados que, que quieran acercarse y	TPP
165	ver por los problemas de los niños [Gladys: y la	
166	participación], una participación * entre apoderados que	
167	falta *, y porque el colegio en el sí está bien, y <i>los niños</i>	
168	se ven dentro de, de, de lo que podemos entregarles, se ven	PPP
169	felices, que nos falta, nos falta, porque aquellos que no	PPP
170	pueden ser feliz en este minuto, son porque sus padres no	
171	están prestando la dedicación, o el interés de tratar de	
172	ayudarlos. Pedir más orientadores, o pedir eh, sicólogos que	

Continúa pág. sig.

Tabla 8.7 - Continuación...

173	se yo, una vez aunque fuera, eh cada 6 meses que tuviéramos	
174	un sicólogo aquí, donde los apoderados se pudieran acercar,	
175	eh un médico neurólogo que, que viera a los niños, (2)	

La thematización del enunciador predomina en las acciones que el colegio debe realizar a través de los docentes y en el apoyo de los padres en el cuidado de sus hijos. Esto implica que una suposición, que los padres quieren tener apoyo y que están dispuestos a participar de las instancias que ofrezca el colegio, lo que se materializa en un modalidad volitiva de los enunciados.

Tabla 8.8: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Padres y Apoderados - CEB	
Themata	Protothemata
Los profesores del colegio.	conocimiento/suposición selección/formación cambio/estancamiento preocupación/falta de apoyo excluir/educar vejez/juventud paciencia/juventud energía/agotado renovar/mantener respeto/falta compromiso/obligación
Las familias requieren apoyo.	tener/carecer apoyo/exclusión unión/separados orientar/peor educación

La exigencia de la escuela a los niños.

Este enunciador asume que el modelo de la escuela inserta en el actual sistema económico, exige mucho a los estudiantes, por lo que asume variables como estres, sobrecarga escolar, programas ministeriales y otras exigencias como causas de la infelicidad de los niños. Su desarrollo en el FG se marca mediante primeras personas, construcciones impersonales y enunciados de modalidad epistémica, cuando dan

cuenta de su percepción de los procesos escolares y modalidad volitiva, cuando apuntan a posibles soluciones.

En el extracto a continuación (tabla 8.9) se observa que el desarrollo argumentativo se realiza mediante una construcción impersonal, que describe el proceso en la sala de clases, y donde los estudiantes y profesores emergen en una tercera persona plural, mientras que la figura del apoderado se soluciona por el pronombre indefinido “uno” y su pupilo por la segunda singular, que se presentan como órdenes que se le dan.

Tabla 8.9: La exigencia de la escuela a los niños.

Focus group Padres y Apoderados - CEB		
Id		inscripción
197	y los niños que tengan otro tipo de distracción, donde	TPP
198	le=desgasten su energía excesiva que tienen, porque en este	
199	minuto acá están en la sala sentados, escuchando que <i>les</i>	Pron. dem.
200	hablan *sustantivos* ((mmm)), <i>les</i> hablan pura materia,	
201	materia, materia, materia, y más encima tareas, ¿y en qué	
202	minuto juegan? Si cuando ellos llegan a la casa uno, YA,	Pron. Impers.
203	TENÍS TAREA ((palmoreo)), HICISTE LAS TAREAS, ya	SPS
204	ven pa acá, siéntate al tiro a hacer las tareas, y los que	
205	son lentos, y los que les falta ayuda, están toda la tarde	
206	ahí haciendo las tareas poh ((otro sonido de 1 aplauso))	

Este enunciador se tematiza principalmente en el desarrollo de los estudiantes, donde se conjugan varias formulas que permiten dar cuenta de sus actitudes a la función que cumple la escuela.

Tabla 8.10: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Apoderados - CEB	
Themata	Protothemata
Desarrollo de los estudiantes.	posible/deseable apoyo/peor niñez/adulterez mucho/poco tiempo/sobre-exigido presión/resultados profesión/carencia cumplir/fallar

8.2. Focus group de Directivos.

8.2.1. Framing del focus group.

El focus group se realizó con tres integrantes del equipo directivo y administrativo: el director del establecimiento, la jefa técnica y una para-docente. Si bien se había solicitado la presencia de mas participantes en este grupo, el día de la realización sólo se tuvo la asistencia de parte del equipo. Esto llevó a que se elaboraran turnos mas largos de habla, en comparación a los otros dos focus group realizados en el mismo establecimiento.

La conversación se inició con la presentación de cada uno de los participantes, indicando sus cargos y una narración que presenta las respectivas trayectorias en el colegio, si bien esto no se había solicitado originalmente, permitió delinear el locutor principal en los discursos elaborados.

El director inicia los turnos en la conversación, se expresa desde la posición de un trabajador nuevo en el mismo, pues este fue su primer año en la escuela y también en la ciudad como habitante. Se delinea claramente un discurso políticamente correcto y cuidado por parte del director, que lleva poco tiempo en comparación al resto de los participantes, en este sentido el discurso está dirigido al moderador pero se refiere en particular a la jefa técnica, por lo que funciona como un mensaje hacia ella. En este sentido, el discurso se marca a través de la pps. y el verbo sentir y en evaluadores principalmente apreciativos (muy grato, un aporte, comprometidos, a gusto), la actitud general es de reconocimiento a los trabajadores, en particular a su equipo de trabajo que se encuentra reunido. Durante el desarrollo del fg en ocasiones se dirige al moderador, más que hacia los participantes.

La segunda participante es para-docente del colegio y trabaja desde hace 6 años en el centro. Al presentarse hace referencia a lo conforme que se encuentra de trabajar en el colegio y se refiere a las directoras con las que ha trabajado anteriormente.

Finalmente se presenta la jefa técnica, que tiene la particularidad de llevar mas de 33 años trabajando en el colegio, desde el momento en que se graduó de la universidad, y quien se había presentado al concurso de directora, y que por problemas

familiares tuvo que renunciar al concurso, conservando su puesto anterior.

8.2.2. Enunciadores.

En el FG se observan tres posiciones claras que sirven para la elaboración de los temas presentados. Uno representa la felicidad como disociada de la actividad escolar, y por lo tanto se presenta una reformulación de ella que la integra al trabajo escolar, que tiene un sentido se construye como coherente y se basa en la idea de la realización profesional. Esta se asume en tensión con la formación que da la escuela, que se elabora con un rol específico que debe cumplir.

La felicidad personal.

Un primer enunciador se posiciona en torno a la felicidad como algo personal que se actualiza a través de la relación con otros, la satisfacción personal, la tranquilidad, gratitud, bienestar, el consumo de bienes deseados, creencias religiosas. También se elabora a través de la tarea bien hecha y los logros personales. Este enunciador se caracteriza por presentar una disociación de la felicidad con el curriculum, que en algunos pasajes se presenta en tensión con la acción de la escuela. El desarrollo argumentativo se realiza mediante primeras personas, pronombres indefinidos, enunciados con valor epistémico y marcas de inscripción de primera persona como: “para mí”, que dan cuenta de la adhesión al enunciador.

Este enunciador es actualizado durante una parte importante del FG, siendo tematizado y relacionado a los diferentes ámbitos de la escuela.

En el extracto presentado en la tabla 8.11 se observan tres turnos consecutivos de los tres participantes que responden a la pregunta de ¿qué es la felicidad? En los casos se muestran los rasgos predominantes del enunciador. En el desarrollo de la conversación no se observan marcas de cambio de posición y alocución entre los participantes, sino que se da un proceso de agregación de elementos, los que van configurando esta idea de felicidad.

Tabla 8.11: La felicidad personal.

Focus group Directivos - CEB		inscripción
Id		
5	Andrés: No se poh. <i>Yo entiendo</i> por felicidad un acto de de	PPS
6	plenitud en cuanto a la concepción poh a lo a lo básico que	
7	uno trae como= como ser humano que es inherente a uno, que	Pron. Imper.
8	uno la busca de alguna forma para estar eh bien consigo	
9	mismo eh, y con todo el: mundo que uno lo puede rodear, de=	
10	de alguna manera.	
23	Beatriz: <i>Para mí</i> felicidad es sinónimo de tranquilidad,	PPS
24	es estar tranquila por lo que uno hace=no se es que es tan difícil	Pron. Imper.
25	la palabra felicidad en un ambiente laboral de educación que	
26	hay tanto actores que son diferentes, caracteres, diferentes	
27	personas. Entonces (.) la idea es que estén, idealmente,	
28	todos tranquilos, que estemos trabajando en un ambiente	
29	laboral ameno, lo que es difícil de encontrar.	
30	Camila: Si. <i>Yo creo</i> que la felicidad es?	PPS
31	muy difícil de mantenerla en el tiempo, siempre hay un= puede	Imper.
32	estar feliz un día por x motivo, pero al otro día paso	
33	algo y se acabo la felicidad. Creo que es un estado	PPS
34	que no se puede medir en el tiempo, no se puede=	
35	<i>yo creo</i> que no se podría en el trabajo de felicidad.	PPS
36	Tal como decía, son momentos gratos uno está tranquila se	Pron. Imper.
37	están dando las cosas que uno desea, no tiene preocupaciones	
38	que atormente o compliquen en el trabajo (1).	

La thematización observada da cuenta de la relación entre aquello que es propio del ser humano, el lugar de trabajo y la felicidad personal, que se construye en oposición al curriculum escolar.

Tabla 8.12: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Directivos - CEB	
Themata	Protothemata
Lo propio del ser humano.	pleno/incompleto inherente/ajeno si mismo/otro gusto/necesidad vivir/enseñar sentir/aprender
El lugar de trabajo.	satisfacción/insatisfacción tranquilidad/inseguridad fácil/difícil homogéneo/heterogéneo ameno/desagradable

Continúa pág. sig.

Tabla 8.12 - *Continuación...*

La felicidad del ser humano.	finito/continuo situación/constante temporal/atemporal tranquilidad/preocupación emoción/valor camino/caminos error/acierto bueno/malo
------------------------------	---

La educacion de la casa.

Este enunciador presenta una mirada escindida entre la educación que da la familia y la que da la escuela. Se plantea en una tensión entre ambas, donde por un lado supone que las familias pueden tener ciertos valores y por otro aquellos que promueve la escuela. Plantea por lo mismo una disociación entre familia y escuela, que en el desarrollo del FG se relaciona a la sociedad entera. Las familias se solucionan con la tercera persona plural, mientras que el desarrollo argumentativo respecto de la escuela, el sistema y las acciones que los directivos pueden tomar se realizan mediante terceras personas y construcciones impersonales. La primera persona singular da cuenta de la adscripción a este enunciado que se plantea, ya sea mediante una modalidad epistémica o deóntica, según se presente una postura del ser y del deber ser. La tensión se resuelve hacia la homogenización de la educación, con inclinación a la posición de la escuela. En el extracto de la tabla 8.13 se muestran los rasgos que predominan en este enunciador. La enunciación de su tesis se realizan mediante una construcción impersonal, mientras que los directivos, que se corresponden con el sujeto del enunciado se inscribe mediante la primera plural (51) y pronombre indefinido. Se expone así la postura del sujeto, en el que se adhiere implícitamente y que se presenta con un tono impersonal que da cierta objetividad y que al mismo tiempo restringe la responsabilidad del sujeto frente a lo enunciado.

Tabla 8.13: La educacion de la casa.

Focus group Directivos - CEB		
Id		inscripción
47	Beatriz:Si poh porque la educación viene general= bueno, de hecho	Imper.
48	de casa. El niño cuando se va (xx) puede entrar al colegio.	

Continúa pág. sig.

Tabla 8.13 - Continuación...

49	Entonces, la idea de todo esto es que la educación que se da	TPS
50	en la casa se da en el colegio o el mismo. O a veces en el	
51	colegio, <i>digamos</i> la (educación), <i>se dan</i> unos	
52	hábitos de enseñanza y llegan a la casa y todo diferente.	
53	Entonces la educación así en sí, una felicidad en si cuesta	
54	lograrla. Se puede? puede educarse a lo mejor enseñarse pero	Pron. Imper.
55	no al cien por ciento que uno desearía.	

La thematización del enunciador se centra una mirada que apunta a la enseñanza que da la escuela, en relación a los padres y al sistema.

Tabla 8.14: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Directivos - CEB	
Themata	Protothemata
La enseñanza de la escuela.	casa/colegio
	enseñarse/no-enseñarse
	completo/incompleto
	participación/ausencia
	conjunto/separados
	tranquilidad/preocupación
	interior/exterior
	transmitir/faltar
	tener/desposeer

Cumplir el rol de la escuela.

Este enunciador presenta la visión del rol que la escuela debe cumplir y que los directivos deben asegurar. Da sentido al trabajo realizado por los educadores y sostiene una visión de la felicidad en la escuela, que asume que se puede enseñar cuando ella se relaciona a la realización personal o profesional. El rol que se construye para la escuela tiene que ver con la entrega de herramientas para el desarrollo personal que favorecen la construcción de un proyecto de vida personal. Estas acciones se realizan en los talleres y las actividades que realiza.

Su desarrollo argumentativo se realiza mediante construcciones impersonales, con marcas de primera persona que dan cuenta de la adhesión del enunciador. Es enunciador presenta enunciados de valor deóntico principalmente y algunos apreciativos

y epistémicos para mirar la escuela.

En el siguiente extracto (tabla 8.15) se muestran los rasgos principales de este enunciador, que es actualizado por un sujeto del enunciado que se inscribe en primera persona singular, que representa los educadores del colegio, y que luego a través de una construcción impersonal conforma el cuerpo argumentativo de la enunciación. Y donde la felicidad y lo deseable del educando pasa por la utilidad a la sociedad, idea que no se profundiza en detalle.

Tabla 8.15: Cumplir el rol de la escuela.

Focus group Directivos- CEB		inscripción
Id		
52	El colegio para desarrollar acciones para hacer al	TPS
53	niño (.) o a ese Ser que estamos educando cada vez mejor	PPP
54	persona, cada vez con mayores compromisos, cada vez con	
55	mayor conocimiento, que sea capaz de decidir por su vida	
56	que sea capaz de ser un Ser lleno de valores, ¿para qué? Para	aloc.
57	que pueda constituirse en un Ser pleno, en un ((tocan puerta))	
58	ser eh feliz ((se abre puerta y cierra puerta, entra	
59	alguien)) (2) eh en un Ser que (.) que logra trascender y	
60	que, por último, no lo haga (feliz), pero un Ser	
61	útil y bueno a la sociedad que está viviendo. Y eso nos	
62	habla de un Ser feliz.	

Para este enunciador se observan varias tematizaciones que relacionan las formación de la escuela y la exigencia que debe asumir hacia los alumnos para su formación profesional y la relacion que debe establecer con la familia.

Tabla 8.16: Themmatizaciones del enunciador.

Focus group Directivos - CEB	
Themata	Protothemata
La realización profesional.	personal/profesional bueno/malo recreación/trabajo compartido/disociado gusto/obligación hacer/no hacer
La formación de la escuela.	hábito/gusto diversión/aburrimiento hábito/juego

Continúa pág. sig.

Tabla 8.16 - *Continuación...*

	equilibrio/extremos ahora/proyección dejar/mantener reglas/libertad cercanía/frialdad mejor/peor
Las exigencias de la escuela.	mucho/suficiente evaluación/proceso inmadurez/madurez libertad/libertinaje gratificación/obligación
La participación de la familia.	colaborar/no participar constituida/mal-constituida adhesión/indiferencia libertad/represión

8.3. Focus group de Docentes.

8.3.1. Framing del focus group.

El focus group con los docentes se realizó en la sala de la biblioteca, mismo lugar donde se había realizado el focus group de los padres y apoderados. El grupo se compuso de siete participantes, todas de sexo femenino. Es un grupo heterogéneo en cuanto a la formación y experiencia, encontrándose participantes que tienen mas años de estudio y capacitación que otras: por ejemplo, una de ellas está realizando el magister en gestión y liderazgo. Por otro lado, una docente ronda cuarenta años de servicio, pero no tiene especialización. También participan en el grupo dos psicopedagogas que se especializan en trastornos del aprendizaje y discapacidad intelectual, última que se desempeña como coordinadora del programa de discapacidad intelectual.

La conversación se desarrolló siguiendo el protocolo donde se indicó al grupo de participantes que el presente FG correspondía al grupo de docentes y para docentes, y que los otros realizados eran de padres y directivos, y las posiciones que se tomaron en general fueron la de profesores del colegio, no tomando otros como podría haber sido apoderados, madres, esposas, las posiciones adoptados no tomaron como tema historias personales que se desarrollaran en largos turno de habla. Al igual que en

los otros dos, luego de realizar una ronda de presentación, el moderador planteó la pregunta ¿qué es lo que entiende por felicidad?

En general luego de cada propuesta del moderador el grupo mantiene el tema no iniciando nuevos o obstaculizando la tarea propuesta. Es interesante destacar que una de las participantes tomó un rol disruptor, al plantear preguntas o temas que no parecían propios de la sesión, si bien la mayoría del grupo participaba, no se extendía mucho generándose una situación de cierre del tema.(como el caso de la gente mala: Grace)

En general el discurso se orienta a las participantes, no dando cuenta de otros personajes en el discurso que sostengan otras voces.

8.3.2. Enunciadores.

En este FG se observa una mayor presencia de enunciadores que se actualizan en la elaboración de los diversos temas planteados en el FG. Por la cantidad de integrantes también se observa una variada thematización, que da cuenta de diversas miradas en la escuela.

Tener la felicidad.

Este enunciador presenta la visión de la felicidad que se obtiene por la posesión de un bien inmaterial: equilibrio, algo que se entrega, una mirada positiva, armonía, salud mental, salud física, el conocimiento de sí mismo, entre otros.

Este enunciador se realiza en enunciados con marcas de primera persona singular y modalidad epistémica, que dan cuenta de que en general se presenta siendo adherido por los sujetos del enunciado. Mientras que se observan algunas construcciones impersonales cuando lo enunciado tiene un tono de verdad objetiva. Los estudiantes y otros personajes de la escuela se solucionan mediante terceras personas plurales.

El siguiente extracto (tabla 8.17) da cuenta de estos rasgos. Se muestran varios turnos consecutivos, donde las participantes abordan el tema de la felicidad. Se presentan constantemente marcas de inscripción *Para mí* que dan cuenta de la adscripción del sujeto del enunciado al enunciador. Mediante construcciones impersonales se realiza la enunciación de la tesis que supone el enunciador. Al mismo tiempo se observan marca de alocución que dan cuenta de la adhesión a lo expresado por la

participante del turno anterior (18)

Tabla 8.17: Tener la felicidad.

Focus group Docentes - CEB		inscripción
Id		
5	Delia: <i>Para mí</i> felicidad es armonía entre o puede ser(.)	PPS
6	entre distintos factores familiares, económicos, laboral	
7	social. Ehm <i>para mí</i> felicidad es eso, siempre	PPS, epis.
8	miran=mirándolo bajo una mirada positiva obviamente.	
9	Aída: <i>Para mí</i> felicidad, felicidad es estar eh contenta y estar	PPS
10	bien conmigo misma para luego transmitir eso a los demás	
11	a nuestros compañeros, colegas a nuestros niños.	
12	o apoderados. Eso es estar feliz, tratar de entregar	impersonal
13	lo que más pueda a los demás.	
14	Bella:Yo creo que felicidad es un término super extenso.	PPS epis.
15	Es <i>muy difícil</i> definirlo, porque lo que para una persona	
16	es felicidad para otra no lo es. Yo creo que, en el fondo,	PPS epis.
17	felicidad es estar en armonía con uno mismo.	pron. indef.
18	Flavia: Pienso <i>igual que tu</i> . Es tener= el equilibrio persiste	impersonal
19	entre tu parte espiritual y lo que uno es en la vida. Cuando se	pron. indef.
20	produce <i>ese</i> equilibrio entre <i>esas</i> dos cosas	
21	pasas a estar feliz.	aloc.

Este enunciador se asocia a varias tematizaciones en el discurso que relacionan la definición de felicidad con lo que cada una de las participantes asume que es, que engloba la idea de este bien inmaterial y que tiene participa en la construcción de la sala de clases. Sume en este ámbito que no se enseña a ser feliz, mas bien se puede sacar a los estudiantes de situaciones tristes o infelices en la escuela. Por lo que la misma se concibe como un lugar de protección, que otorga ese bien a los niños.

Tabla 8.18: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEB	
Themata	Protothemata
La felicidad es un estado emocional.	equilibrio/inestabilidad conserva/fluye armonía/desequilibrio conocerse/desconocerse momento/el continuo positiva/negativa
La felicidad como tener algo bueno.	entregar/vivir equilibrio/desequilibrio

Continúa pág. sig.

Tabla 8.18 - *Continuación...*

	espiritual/vital
	logro/frustración
	aprender/experimentar
	aprendizaje/experiencia
	aprendizaje/fracaso
	alcanzado/no alcanzado
	simples/complexos
	pasado/presente
	familia/individuo
	encontrar/obviar
	lograr/fracasar
	cambio/estabilidad
	contagia/no se contagia
Las muchas definiciones de la felicidad.	particular/general
	limitado/extenso
	gusto/obligación
	momentos/continuo
	yo/otro
	permanente/fugaz
	entorno/uno
	abstracto/concreto
	objetivo/subjetivo
En la sala de clases la felicidad.	dentro/fuera
	enseñar/aprender
	enseñar/mediar
	imponer/decidir
	implícito/explicito
	alegría/comportado
	contribuir/no contribuir
	saber/vivir
	individuo/programa
	vida/disciplina
	ganas/obligación
	ejemplo/abstracción
	práctica/teoría
	particular/general

La felicidad se puede enseñar.

Este enunciador da cuenta de una posición que relacionamos a la acción docente y que en el FG se muestra siendo adherido por un subgrupo y rechazado por el otro. Asume que las personas construyen en diferente manera la felicidad. El grupo que adhiere supone que se puede ser feliz en la escuela a través del aprendizaje, que se logra en los talleres, pero no necesariamente en los cursos o clases normales, este

enunciador se posiciona en una disociación sobre lo que ocurre en ambos espacios de formación. Las docentes elaboran que la escuela debiera explicitar como objetivo la felicidad en la escuela. Su enunciación y desarrollo argumentativo se realiza mediante primeras personas singulares y otras marcas de inscripción de primera persona en aquellos sujetos del enunciado que adhieren a él. Este enunciador asume que el colegio tiene como base o intención explícita y programada la felicidad, lo que se sigue de la interpretación del lema del colegio.

En el siguiente extracto se observa la elaboración que hace la participante y como afirma con el taller de ciencias la tesis del enunciador. En la tabla 8.19 se observan los rasgos de este enunciador. Se observa la construcción impersonal al comienzo, que luego cambia a una primera personal singular, que da cuenta de una situación ya ocurrida, donde entra en diálogo con un alumno, se soluciona con una primera persona, que locuta el mensaje, al que el sujeto del enunciado adhiere y que se extiende a través de la emergencia del resto de los alumnos del curso. El sujeto del enunciado expone su postura en la que los niños pueden ser felices aprendiendo, en particular en los talleres extraprogramáticos. Esta construcción permite representar a los estudiantes como siendo felices cuando aprenden lo que a ellos les gusta, en oposición a lo que ocurre en clases, donde se les imponen los aprendizajes.

Tabla 8.19: La felicidad se puede enseñar.

Focus group Docentes - CEB		
Id		inscripción
151	A: Es lo mismo que están pidiendo, por ejemplo, el taller	impersonal
152	científico que antes existía y que hace dos, tres años ya no	
153	existe. Les pregunte a los niños ¿qué taller quieren que	PPS
154	vuelva? <i>Y pero es que yo me siento feliz</i> , Joaquín.	PPS
155	<i>Me siento= yo me sentía feliz con el taller científico, y eso</i>	PPS
156	<i>es lo que yo quiera que vuelva</i> . Hicieron una encuesta a los	
157	alumnos de esa?[B: pero eso es lo que quiere Joaquín]	imp.
158	porque ellos se sienten feliz aprendiendo eso y no solo	
159	Joaquín= hartos alumnos.	
160	B: Bueno, pero eso, seguramente, le va causar felicidad	imp
161	a los niños que tienen intereses enfocado a [Aída: Pero] eso	
162	Pero hay otro que no= pero hay otros niños que	
163	[Aída: Y por eso existen otros talleres] (xxxx) con la	imp.
164	clase, *con la clase de educación física*.	
165	F: Por eso existen otros talleres	imp.
166	A: Y existen, por eso, otros talleres que te hacen feliz y en	imp.
167	el momento tu ves la felicidad en cosas pequeñas,	
168	intangibles.	adj.

Se thematiza la relación entre las acciones que los docentes pueden realizar y las actividades misma que se desarrollan en el colegio. Donde se construye la representación del estudiantes y de lo que debiera ocurrir en la escuela y la labor que los mismos docentes debieran asumir.

Tabla 8.20: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEB	
Themata	Protothemata
Las acciones docentes.	todos/algunos objetivo/deseo objetivo/proceso contento/no contento transversal/longitudinal sortear/fracasar unicidad/multiplicidad aprender/jugar nuevo/sabido
Las actividades de aprendizaje en el colegio.	lograr/fracasar libres/obligados mejor/peor objetivo/proceso momentos/continuo tangible/intangible diversidad/unicidad taller/clase lúdico/formal
Hay una intención en la escuela.	explícita/implícita inferir/explicitar integral/parcial capaz/incapaz normal/extraordinario propicio/desfavorable nosotros/otros poder/no poder dispuesto/cerrado

Los recursos materiales.

Este enunciador se caracteriza por sostener la importancia de los recursos materiales de los que dispone el colegio, tanto para el aprendizaje en la sala de clases como los espacios para la recreación.

Los sujetos del enunciado que adhieren asumen que los recursos materiales que se usan en educación se consideran como no óptimos para la misma al ponerse en relación con la felicidad. En este sentido los rasgos que predominan en este enunciador dan cuenta de que su desarrollo argumentativo se materializa en el uso de construcciones impersonales, donde la adhesión se marca en el uso de la primera persona singular y modalidad epistémica (*yo creo*). En el extracto de la tabla 8.21 se muestran estos rasgos. Los alumnos emergen a través de la tercera persona plural. El sujeto del enunciado elabora mediante construcciones impersonales y adjetivos que caracterizan los requerimientos. Se observa también un segundo sujeto discursivo, que participa en la enunciación que utiliza la misma formulación impersonal.

Tabla 8.21: Los recursos materiales.

Focus group Docentes - CEB	
Id	inscripción
42 D: <i>Incorporar</i> recursos, material didáctico y de diversión, de	imper.
43 entretención. Pero que este (.) disponible para los alumnos	
44 de manera permanente y abierta, y <i>no tengan</i> que estar	TPP
45 pidiéndolo [Aída: con protocolo para poder jajaja] con	
46 protocolo [Alguien: Y que los contabilicen] que los	
47 contabilicen, no. <i>Que hayan</i> recursos (.) de libre acceso	Pres. Exist.
48 para los alumnos, juegos, espacios amplios para jugar, para	
49 que boten energía pa que se diviertan.	

Se thematiza a través del uso las características de los materiales y de las opciones para las salas de clases, es decir apunta a los espacios del colegio y su infraestructura y los procesos que en ellos ocurren.

Tabla 8.22: Thematisaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEB	
Themata	Protothemata
Los espacios del colegio.	amplio/restringido libre/restringido libre/cerrado acumular/disipar pertenecer/no pertenecer dirección/docente
Los recursos didácticos.	incorporar/continuar sirven/no sirven

Continúa pág. sig.

Tabla 8.22 - Continuación...

tener/no tener
dirección/docente

Un cambio de mentalidad.

Este enunciador supone que para cambiar los procesos en la escuela, se requiere un cambio de mentalidad, el cual depende de la dirección del colegio. Este enunciador se plantea con una respuesta al sistema escolar que implica hacer cambios profundos para llegar a una escuela que esté destinada a la felicidad. La actualización en el discurso se realiza mediante primera persona singular, construcciones impersonales con presentador existencial ¿hay? y pronombres indefinidos, a los que se agregan enunciados con modalidad epistémica.

En el extracto de la tabla 8.23 se observan estas marcas, que dan cuenta del sujeto del enunciado se indentifica con el enunciador, a través de la experiencia personal que realizó el cambio, pero en el sentido contrario al que el mismo enunciador sostiene. La figura del profesor expuesto a las decisiones directivas se soluciona a través del pronombre indefinido uno, que de manera general la incluye como a los demás docentes.

Tabla 8.23: Un cambio de mentalidad.

Focus group Docentes- CEB		
Id		inscripción
160	H: Pero yo creo que (.) bueno yo no sé <i>hay</i> tantas cosas que uno	PPS, Pron. Indef.
161	como profesor siente= yo cuando <i>aquí</i> sentí siempre (.) un cubo,	Pron. Esp.
162	un cuadro, un cuadrado siempre todo cuadrado, ¿ya? Entonces	
163	como yo (.) yo creo que uno=yo tuve que (.) encuadrarme a	PPS epis.
164	eso que me pedían ¿ya? Entonces, eso que a uno le piden y	Pron.indef.
165	que uno empieza como a seguir esa onda y como que se empieza	
166	a encuadrar con los niños. Yo estaba constantemente	PPS
167	diciéndole a los míos que se callaran porque se venía	
168	constantemente este año a tocar la puerta de que mis niños	
169	metían mucha bulla. Y mi curso es= mi curso numeroso de	Pos.
170	cuarenta y dos alumnos en el cual la profesora es inquieta,	adj.

Se tematiza el cambio en la escuela a través de lo que los estudiantes deben

aprender y de aspectos formales en la escuela.

Tabla 8.24: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEB	
Themata	Protothemata
Los niños deben aprender otras cosas.	desarrollar/perder lento/rápido libre/constreñido grande/chico acumular/gastar yo/otro inquieto/tranquilo orden/desorden disciplina/desorden autocontrol/control autonomía/control
Cambios en la escuela.	uniforme/ropa de calle lento/rápido rígido/flexible replicar/recrear cambiar/no cambiar individual/social

El sistema educativo.

Este enunciador representa al sistema educativo que no tiene como objetivo explícito la felicidad de los estudiantes. Este se actualiza para elaborar tres aspectos que los docentes critican a la escuela: la presión sobre las evaluaciones estandarizadas, las decisiones que toman los directivos y las decisiones que toman los padres debido a esto, quienes se preocupan más por el rendimiento que por la felicidad de los hijos.

Este enunciador aparece en elaboración de la función directiva por parte de los docentes, que se plantea como enfocada a los requerimientos del sistema y a la cultura que existe en el colegio: lo que se viene haciendo. Este enunciador se materializa en enunciados con modo impersonal apreciativo, que funciona limitando la responsabilidad de los docentes respecto a lo dicho, pues se enuncia como una crítica directa a sus jefes.

En el extracto de la tabla 8.25 se observa esto, donde la figura de los directivos se solucionan a través de la tercera persona plural, mientras que el enunciador se materializa en construcciones impersonales. También se observa la respuesta de otra

de las participantes que no muestra de acuerdo a lo que se ha enunciado, lo que supone miradas diferentes respecto de la función de los docentes.

Tabla 8.25: El sistema educativo.

Focus group Docentes - CEB		inscripción
Id		
5	G: Es que no es un objetivo del sistema (.) De direc= los	Imper.
6	directivos están muchos más preocupados de otras cosas,	TPS
7	porque la felicidad no está dentro de un objetivo primordial	
8	dentro del sistema. Entonces, no, no es de acá ningún	
9	directivo= ¿qué directivo está preocupado de que el niño??	
10	C: O sea no es un tema que definitivamente lo hayamos hablado	PPP
11	(.) o que en general se [Bella: pero es lo que tú ves]	
12	hable, o que este en el discurso?	Imper.

Se tematiza en tres aspectos relevantes en la escuela: los efectos del sistema en los padres, por la necesidad de que los estudiantes obtengan buenas calificaciones para optar a mejores liceos. De asumir que los cambios difícilmente los pueden llevar a cabo los directivos, debido a las exigencias que el sistema les hace y la presión que todo el sistema ejerce en los niños, poniendo en riesgo su felicidad.

Tabla 8.26: Thematizaciones del enunciador.

Focus group Docentes - CEB	
Themata	Protothemata
La presión del sistema.	presión/gozo memoria/constructivo colegio/sistema interno/externo interés/no es de interés
Los directivos deben responder al sistema.	discutido/evitado interés/no es de interés cobertura/felicidad resultados/felicidad disciplina/felicidad preocupación/despreocupación nuevo/antiguo adaptación/estabilidad
Los padres se ven afectados por el sistema.	bueno/malo deseable/necesario deber/querer ahora/futuro

Continúa pág. sig.

Tabla 8.26 - *Continuación...*

cuantitativo/cualitativo
éxito/felicidad
vocación/carrera
felicidad/notas

Parte V

Discusión de resultados y conclusiones.

Cap. 9 Sobre la felicidad y finalidad de la escuela.

Cap. 10 De las representaciones sociales de la felicidad en la escuela.

Cap. 11 Conclusiones.

En blanco

Capítulo 9

Felicidad y finalidad de la escuela.

Al ponerse como tema la felicidad en la escuela, los participantes invocan en el discurso un conjunto de enunciadores que dan cuenta de los deseos e intenciones y que pueden conducir las acciones que permitirían alcanzarla. Al analizar estos discursos se encuentran diversas formas y grados de elaboración de lo que representa la escuela para ese determinado grupo social. Cada grupo se ha caracterizado en la sección de resultados y en sus discursos se pueden encontrar determinados rasgos propios de ellos.

En general, en cada centro se observaron posiciones comunes a los tres grupos, por lo que asumimos que pueden ser consideradas como aceptadas a nivel del centro. También se observaron algunas posiciones y representaciones propias de los grupos y que no se observaron en los otros. Al mismo tiempo se pudieron observar posiciones compartidas por los grupos de ambos centros. Estas posiciones se presentan en el discurso a través de el surgimiento dinámico de temas, que fueron activados en diferentes momentos del FG y como respuesta a enunciaciones anteriores. A continuación se presentan estas posiciones organizadas por centro.

9.1. Centro Escolar A.

9.1.1. Actividades de formación en el contexto del proyecto curricular.

Al momento de realizar el FG en el centro A, se estaba comenzando a implementar un Proyecto de Formación Integral, lo que generó un contexto favorable para la actualización de posiciones en el discurso, que asocian las actividades de formación en la escuela y su relación con la función de los docentes. El plan de formación tenía como objetivo promover en los docentes un enfoque que permitiera integrar un conjunto de características en la sala de clases, se observa que en todos los FG surge la idea de lo integral.

Para los apoderados que participaron en la conversación, el centro escolar debiera desarrollar actividades que permitieran una formación integral. Esta integralidad se elabora a partir de la idea del estudiante como un individuo. Los apoderados representan al estudiante, como “cualquier persona” que tiene su individualidad, elaborada por asociación con ciertos intereses, gustos y capacidades. Estas ideas conducen a una representación particular de la finalidad de la escuela. Esta finalidad se relaciona con el desarrollo de los talentos individuales de los alumnos, desarrollo que se concreta mediante la libertad de escoger en la escuela que cosas estudiar. La finalidad se sustenta en el interés que los padres expresan de que sus hijos sean felices, en un tono tácito y compartido por todo ese grupo.

La idea de libertad que se presenta en su discurso, se restringe a un conjunto de opciones que tienen los estudiantes para poder optar dentro de la oferta que da la escuela. Pero esta es una oferta restringida, no a los aprendizajes que la escuela pueda desarrollar, sino que se restringe a las actividades extra-programáticas o de extensión que ofrece la misma. Se asume tácitamente que la escuela enseña un programa, que está definido. Para los apoderados, la libertad de los estudiantes no implica que escojan qué aprender o que al menos puedan negociar lo que quieren aprender.

En esta elaboración, se observa que el grupo de padres y apoderados asumen que la escuela realiza ciertas acciones y que a partir de dos representaciones excluyentes de la sala de clases, las lleva a cabo. Ambas representaciones tienen una relación con el espacio dentro de la escuela, en particular con la sala de clases. Un grupo de acciones ocurre en la sala donde el docente desarrolla el programa oficial, los

aprendizajes que son evaluados o que son definidos en el programa. Aquí ocurre el estudio de lo que “debiera ser aprendido”. Por otro lado, fuera de la sala de clases (no necesariamente fuera del espacio físico), se desarrollan los talleres, actividades de exploración, los recreos y el juego.

De esta forma, los intereses de los estudiantes, los gustos y el desarrollo de los talentos, quedan en este espacio de la “no clase”, aquí es donde se materializa la libertad de escoger.

En este espacio los padres y apoderados asumen que existe una determinada variedad u oferta de opciones. Pero no se observa una elaboración mayor sobre estos talleres, solo se afirma que debieran atender a los intereses de sus hijos. En este sentido, podemos decir que los discursos dan cuenta de una adhesión a la idea de la escuela tradicional. No cabe en ésta, la libertad o la posibilidad de que el estudiante decida o negocie su educación, tampoco que los padres participen de la creación del curriculum. Las voces de los padres y estudiantes quedan de esta forma relegadas y se adoptan las del centro escolar, así la felicidad de los estudiantes se negocia en la libertad de escoger aquellas opciones que garantizan el desarrollo de sus intereses, lo que no queda garantizado.

La idea de libertad aparece también en el discurso de los directivos, pero ella se elabora desde una posición que se asume como oficial, pues se elabora desde el Proyecto de Formación Integral y del Proyecto Educativo del centro. Esta misma voz se utiliza para justificar diversas acciones que la escuela debiera llevar a cabo, y donde se explicitan metas a cumplir. El plan de formación implica no solo un conjunto de deseos, se elabora como una carta de navegación para las decisiones que en el centro debieran ocurrir, aquí la libertad del estudiante se encuentra con las intenciones de la escuela.

A las acciones y actividades consideradas como parte de la experiencia educativa y que se asumen como propias de esta formación integral, subyace una idea de felicidad, que se elabora como disociadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo disocia, pues se asume que la enseñanza da cuenta de las intenciones que el proyecto curricular y el docente definen, mientras que el aprendizaje se supone como una acción individual asociada con la libertad de cada individuo; ambas posiciones se presentan con cierta tensión en el discurso, pero complementarias.

Esto da origen a una elaboración de la felicidad, como aquello que se juega en todas las actividades que ocurren en la escuela y que surgen de un proceso de re-

conocimiento de un otro, donde libertad e intenciones se encuentran. Esta forma de resolver la tensión se argumenta a través de la diversidad de factores que participan en las situaciones de convivencia en la escuela: los participantes no las definen claramente, pero asumen que ellas ocurren en la clase, en los recreos, en las actividades complementarias u otros espacios donde se den estas interacciones.

Aunque en el proceso discursivo, tanto padres como directivos, explicitan la importancia de los docentes en el logro de las diversas finalidades de la escuela, y en particular el desarrollo de la felicidad, se observa en el discurso de los docentes una posición que niega estas atribuciones y que desliga la responsabilidad que los primeros le asocian. Esto se realiza a través de la invocación de enunciadores que aparecen tensionados, pero solo para una puesta en escena de valor argumentativo y que justifica la determinada posición. Si bien los docentes adhieren a la idea de que la escuela debe preocuparse de la instrucción de contenidos y hacerse cargo de la felicidad, el proceso se tiende a elaborar como un programa escolar, de carácter experiencial que garantice de alguna forma que los estudiantes "ejerciten o se expongan a la vida misma, con lo bueno o lo malo que representa", esto da cuenta de la conceptualización de una educación como preparación para la vida.

Mientras los directivos suponen que los docentes están alineados tras las metas que explicita el proyecto educativo, y en particular tras el Plan de Formación Integral, la posición de los docentes efectivamente adoptada, supone que no es necesario explicitar este tipo de aprendizajes a través de las planificaciones anuales u otros instrumentos, que se consideran la forma en que se plasman las intenciones docentes, generándose una tensión tácita que no es abordada y que podría implicar un quiebre del mismo proyecto.

Aparece la idea de libertad en el discurso de los docentes como falta de control (en el sentido de supervisión), a través de la representación social que ellos mismos tienen de su *función docente*. Esta es asumida como una limitante de su libertad de actuar dentro de la sala de clases y también fuera de ella, que funciona a través del aumento de nuevas responsabilidades y actividades. Contrariamente a las posiciones observadas en el discurso de los directivos, los docentes perciben el cambio de sus funciones como un obstáculo que impide llevar a cabo el proyecto integral del centro.

Se plantea así la dificultad de implementar el proyecto curricular que busca lo integral, pues se enfrenta con *la realidad* que empuja y promueve el sistema educativo, que se consideran como imposiciones no negociables.

Desde esta posición se justifica que las actividades que influyen en la felicidad queden restringidas a aquellas que en el centro se den de manera extra-programática, en las que ellos tienen menos injerencia. Los docentes suponen que los procesos que apuntan a un cambio dentro de la sala quedan restringidos, por tener que asumir la responsabilidad de desarrollar ciertas actividades curriculares propias de sus asignaturas, sobre las cuales se ejerce control por parte de los directivos de manera explícita, e implícita por parte de los apoderados, a través de los posibles reclamos que ellos puedan presentar ante los directivos, como la preparación para la educación universitaria o el buen desempeño en evaluaciones estandarizadas, en desmedro de otras posiciones.

En el discurso, los docentes se representan así mismos en posiciones tensionadas por diversos enunciadores, como la implicancia del sistema educativo o social, las condiciones laborales, el liderazgo directivo, entre otras y que son invocados en el discurso como un recurso para sostener el enunciador que efectivamente es adherido y que justifica el no realizar los cambios propuestos en las innovaciones curriculares, sean esta sobre la felicidad o un enfoque más integral. Es una tensión que funciona disminuyendo la responsabilidad personal frente a los cambios propuestos y para justificar la imposibilidad de abordar el problema que las mismas innovaciones intentan abordar. Sin embargo, esta tensión podría observarse como falsa, pues se argumenta desde una falsa falacia, al oponer consecuencias que no necesariamente están relacionadas.

9.1.2. Los valores en el proyecto educativo.

En los discursos analizados del centro A, se observó una relación entre la finalidad de la escuela y el desarrollo de ciertos valores, entre los cuales destaca la solidaridad, la libertad y la justicia. Respecto de la solidaridad se encuentra que los participantes la considera como parte del proyecto curricular y se observa en los distintos grupos estudiados. Surge de manera tácita para elaborar ciertos puntos de vista, compone por tanto, parte del Conocimiento Socialmente Compartido por los grupos del centro.

Este valor define un elemento clave en la construcción discursiva del grupo de apoderados: la existencia de un otro. La acción solidaria es explícita en varias de las actividades educativas del centro y funciona como un elemento que da coherencia a la propuesta educativa del mismo y es clave para los apoderados en la elaboración

de lo que denominan el Sello que otorga el colegio, que se vuelve un tópico en su discurso y que será discutido mas adelante.

Para los apoderados aparece de manera más explícita que en los directivos, para quienes la educación y el desarrollo de estos valores se relaciona con la idea de formación, al asumir que la finalidad de la escuela es dar un marco de tiempo y espacio, en el que el futuro del estudiante se elabora a partir de las acciones presentes que en ella se realizan. Es una educación para el futuro y para los directivos debiera estar imbuida por un sentido de proyección, de una construcción de paso a paso. Una construcción, que como se ha visto no depende necesariamente de los estudiantes, sino que de las ideas sostenidas en el Proyecto Curricular.

Pero aún cuando se observa un énfasis en el presente y en el proceso del aquí y ahora, el enunciador adherido principalmente es el de la construcción de futuro. Esto tiene implicancias para el desarrollo de las actividades que los estudiantes viven en el centro escolar y que se posiciona a través de un enunciador que afirma que es allí donde efectivamente la escuela puede cumplir su rol. Esto es coherente con la organización de las actividades escolares como se ha visto, pues no están sujetas a la libertad del estudiante.

Los docentes adhieren a esta visión, pero miran desde una posición desde la asignatura y que problematiza a través de la posible integración entre ellas. Las actividades de formación referida por apoderados y directivos son parte del centro en general, no necesariamente las de aula. Las actividades referidas para el desarrollo de estos valores, son complementarias y se realizan fuera del colegio. Los docentes se plantean como fuera de este proceso y ante la discusión que se presenta de las posibilidades de realizar una integración real entre las actividades realizadas en ambos niveles, aparece invocado un enunciador que plantea que los cambios solo se pueden realizar en colegios pequeños, los que se consideran mas simples para realizar esos cambios. Por tanto, la tarea es imposible de llevar a cabo debido a las condiciones que presenta el mismo centro.

El proceso educativo desarrollado por el centro es asumido por los grupos como un proceso que genera un vínculo entre el presente y el futuro, proceso marcado por el egreso: se asume que los estudiantes salen del centro a la vida, y que mantienen su formación y participación en la comunidad, ligada por la religión. Esto da cuenta de los procesos que desarrolla el centro para configurar un determinado grupo social que adhiere a una ideología y valores específicos, de esta forma el centro cumple su

rol de formación y de mantenimiento de este grupo social a través de la preparación.

9.1.3. La explicitación de la felicidad en el proyecto curricular.

En general, se observa una postura común entre los discursos de los tres FG respecto de que la felicidad debiera integrarse en el proyecto curricular y que en este centro guarda cierta relación con la idea de un proyecto de formación integral.

Para los apoderados esta idea se elabora desde la posición común de que “se desea lo mejor para los hijos”, pero no se profundiza en como materializar esta intención en la educación de sus hijos. La ausencia de este nivel de elaboración sugiere una aceptación tácita de la no injerencia de apoderados en el proyecto educativo del centro y de las acciones que se pueden implementar en el aula.

Al mismo tiempo, se aprecia una ausencia de enunciadores que sustenten puntos de vista para llevar a cabo acciones que implementen estas intenciones en el proyecto educativo. Para los apoderados el desarrollo y la realización personal debiera ser una finalidad de la escuela, que se construye en oposición con aquella finalidad que ellos asocian al Sistema Educativo. Al sistema se le achacan valores que ellos afirman no adherir y que en general se relacionan con el éxito social y económico.

A diferencia de los apoderados, los docentes asumen que asegurar “lo mejor para los estudiantes” forma parte de un conjunto de intenciones educativas que no son necesario de plasmar explícitamente en las planificaciones o programas. En estos discursos se invoca un enunciador que ve la felicidad integrada al desarrollo de valores, emociones, entre otros, y que de manera tácita se integran o surgirían en la práctica pedagógica general, y que por lo mismo, quedan fuera del proceso educativo.

Para los directivos la finalidad de la escuela y su relación con la felicidad, pasa por proveer espacios y momentos de encuentro para que los estudiantes se desarrollen de manera diversa e integral, en donde valores, creencias y conocimientos promovidos por el proyecto educativo puedan hacerse patente a nivel del centro. El enunciador principal en estos discursos, elabora sobre la idea de una “cultura del centro”, que integra estos procesos y que tiene una existencia propia.

Se observa en los FG de profesores y directivos, la aceptación tácita de no explicitar las intenciones, aún cuando ellas debieran ser incluidas en la educación, pues se considera que son parte ya sea de la cultura o de los procesos mismos que ocurren en el centro. Estos puntos de vista tienden a concebir estos espacios de manera

disociada, donde los que no son contenidos propios de una asignatura, salen de la sala de clases y toman cuerpo en actividades complementarias o talleres, donde los estudiantes indagan en esas áreas que les gustan o en las que tienen un talento, y que son asumidas por todos como parte importante de la felicidad.

Estos espacios aparecen justificados como parte de un proceso de “exploración”, asumiendo que ella no ocurre en las asignaturas que conforman el programa obligatorio. En este contexto cabe preguntar, cómo se resuelve esta disociación entre una felicidad integral y otra que disocia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los docentes, esta disociación entre dos posturas sobre la felicidad en la escuela, una que acepta su integración en los procesos educativos y otra que la deja fuera del programa curricular, no se presentan en tensión. Algo que se observó en el FG de los docentes, es que la postura efectivamente aceptada, asume la felicidad de manera implícita en los procesos educativos, la que no es necesario explicitar, pues los docentes por si mismos son capaces de realizarlas en cada acción que ejercen. Explicitar las acciones para con la felicidad, implica un cambio en su representación de la labor docente, aumentando la idea de sobrecargada laboral.

La explicitación de las intenciones pedagógicas del docente surgen en el discurso como un castigo o un trabajo adicional y no como un aspecto profesional. En este sentido, no se observaron enunciadores que permitan elaborar este proceso de explicitación. Es compartido por los docentes la figura de un “docente como administrativo”, quien debe dar constante cuenta de las acciones que realiza en la sala, de la coherencia entre lo planificado y lo realizado y la necesidad de obtener resultados en esos procesos, medibles objetivamente. Esto es importante de notar, pues aquellas intenciones a explicitar por parte de los docentes refieren a aspectos de los contenidos de la asignatura y no a otros aspectos que en general la comunidad asocia con la idea de educación integral. Si la materialización de estas intenciones se consideran un elemento fundante del proyecto curricular del centro, entonces las posibilidades de realizar los cambios serían difíciles debido a que el mismo docente no aparece en su discurso.

9.1.4. La familia y la escuela.

En el discurso se observa que los padres suponen un rol de la familia en el proceso formativo y que se enfrenta con las condiciones que el sistema económico y social es-

tablecen en el desarrollo laboral. De esta manera una de las finalidades que se asigna a la escuela es la de funcionar como mediadora entre los estudiantes y la familia.

Los apoderados afirman que la escuela no sólo afecta a sus hijos, sino que a ellos mismos, lo que se considera en sí algo bueno. Esta misma idea surge en el equipo de directivos, donde el tema se elabora a través de la narración de situaciones, las cuales funcionan como recurso para plantear la incapacidad de algunos padres para formar a sus propios hijos. Ellos suponen que esta incapacidad se basa en la falta de herramientas de comunicación entre los padres y en el de elementos que en el tiempo que cuentan pudieran tener un efecto positivo en las relaciones familiares, sobre todo en aquellas que están sufriendo problemas de quiebre. Para los directivos la familia se concibe como un factor gravitante en la concepción de felicidad que busca imponer la escuela, esto permitiría suponer la importancia de incluir a los padres en la comunidad, lo que se realiza a través del acompañamiento y de las diversas instancias que se llevan a cabo en ella. Pero que en la práctica no ocurre, lo que se justifica por diversas razones, siendo las principales de orden laboral y el desconocimiento del desarrollo de los hijos. Este acompañamiento es visto por los docentes como dirigido directamente al estudiante, donde la figura del profesor jefe cobra importancia, pues él sería el encargado de apoyar en su desarrollo de manera personalizada.

Los docentes asumen que la finalidad de la escuela es formar al estudiante en lo que a ella le compete, y no debiera asumir las responsabilidades que le son propias a la familia, aún cuando se plantea que en la realidad terminan tomando esas funciones, ya que se supone que las familias toman diversos grados de preocupación por la felicidad de sus hijos, esto se marca en el discurso como algo negativo.

Por tanto, en el discurso los docentes se muestran en base a la tensión entre lo que se supone son las funciones del profesor y las que finalmente termina cumpliendo en el centro. Esta tensión les lleva a elaborar una representación social del profesor que parece ampliamente aceptada en la comunidad docente general, en la que deben cumplir funciones de múltiples roles *por el mismo precio*, y que parece complejizar la figura del docente.

9.1.5. La preparación para la sociedad.

Se ha observado en los discursos, que la función de la escuela ha de contribuir desde el presente, una preparación para el futuro al salir de la escuela. Esta proyección y la elaboración de las actividades de aprendizaje que busca la escuela aparecen junto a una tensión entre lo que hace el centro y lo que espera la sociedad que haga el centro, una de los enunciadores afirma que el proyecto educativo se contrapone a las voces que promueve el sistema. Los apoderados elaboran esta tensión en la escuela como la necesidad de participar en la sociedad efectivamente pero también de cambiarla cuando se vuelve injusta.

Esta idea es propia del proyecto educativo y por tanto se puede afirmar que los padres muestran una adhesión al proyecto educativo. La escuela debiera abordar este proceso que se plantea como complejo, entregando las herramientas necesarias, las que se componen de habilidades y conocimientos que se obtienen en las asignaturas como los valores y actitudes que se obtendrían en las diversas actividades de formación que implementa el mismo centro. Los directivos asumen de la misma forma, que la finalidad de la escuela pasa por que los estudiantes se desarrollen como personas. Este noción de “persona” obedece directamente al perfil que se sostiene en el proyecto educativo y que como colegio confesional, adopta la ideología que promueve la confesión Jesuita. Como se ha planteado antes, esta formación se realiza a través de los valores que promueve la escuela y que se basan en el amor a Dios, el servicio al otro y valores como la solidaridad, justicia y libertad, entre otros. Esta finalidad se plasmaría en la idea del Sello Ignaciano, que suponen los padres, resume de manera integrada todas las cualidades que se asocian al perfil formativo que busca la institución. Los padres reconocen este sello como algo positivo y que se significa como un elemento de reconocimiento y estatus social. Este mismo sello se presenta como parte de las intenciones que tiene la escuela, y que los docentes reconocen en cada una de las actividades que desarrolla el colegio. En este sentido, los docentes son piezas claves al cumplir con el rol y perfil que asegura la consecución de la finalidad de la escuela ya asumida. La preparación para la sociedad se concibe a través de dos disposiciones, una que busca aportar con las herramientas que permiten una correcta participación de ella, adhiriendo a las voces que pueblan la ideología del modelo económico y que se conciben como un proceso de fortaleza (en el sentido de no dejar a los alumnos indefensos ante la sociedad), y también como aquellas herramientas que

buscan el cambio de la misma, la que asume la ideología que promueve el colegio.

Se elabora la noción de un estudiante bien educado que debe vivir en el mundo y que debe poder cambiarlo.

Los docentes también se presentan en el discurso mediante la tensión entre preparar para la sociedad (competir) y funcionar en ella (asumir sus valores) y por otro, preparar para cambiarla (asumir los valores que promueve la escuela). Ambas voces se presentan conviviendo y se encuentran siendo adheridas cuando se relacionan con la felicidad, una actualizada en un ideal de formación, la segunda como un sentido de realidad, de la cual no se puede escapar pues es "la realidad".

Para los profesores, la escuela se presentan asumiendo una finalidad que no necesariamente se corresponde con los intereses de los padres, y mas bien puede tensionarse en cuanto a los valores que se promueven. En este sentido, es interesante constatar que los docentes toman un posición en la que esta tensión mas que verse como un proceso de negociación y de construcción de la subjetividad de sus estudiantes, se resuelva definiendo una voz para la felicidad que sería la única aceptable, lo que se desprende del hecho de que siempre se marca en el discurso como la forma equivocada (la del sistema) o no totalmente verdadera de ver la felicidad.

Esto lleva a considerar cómo a través de las creencias y teorías en las que se sustenta el discurso de la escuela por parte de los docentes, se genera un proceso en el que la alteridad no tiene cabida y que se caracteriza por eliminar las tensiones entre posiciones que pueden ser defendibles, a través de la supresión del discurso que se elabora con los alumnos o a través de la eliminación de la tensión por la imposibilidad con la que se valoran los posibles cambios en la escuela.

9.2. Centro escolar B.

9.2.1. El desarrollo de talentos y los talleres.

Los focus groups en este centro, se realizan hacia finales del año escolar, momento en el que se cierra el semestre y se negocian los cambios a implementar en el año siguiente. Para los apoderados es el momento de renovar el Centro de Padres y proyectar las actividades.

Para los tres FG se observó la presencia de un enunciador que asume que la escuela debiera tener como finalidad educar a los estudiantes atendiendo a sus talentos y

buscando la realización personal. Esto se basa en la representación social de que la escuela puede ayudar a que los estudiantes *sean mejores personas*, lo que se concibe totalmente relacionado con la felicidad de los mismos. Así la escuela se concibe como un espacio de formación general de personas y de mejoramiento personal, que incluye a toda la comunidad, en particular a los estudiantes como a los padres (lo que se verá mas adelante).

Esta posición se relaciona a una representación del conocimiento como neutro y aceptado que se promueve en el curriculum oficial. Esta ideología aparece implícita y profundamente enraizada en el discurso, lo que se marca materialmente en enunciaciones a través de la adhesión tácita a ella, donde no se problematizan los contenidos, ni se proponen cambios de mayor profundidad que apunten a esos intereses particulares que se enuncian.

Se observa en el FG de los docentes y directivos, algunos intentos de elaborar la felicidad como una definición compartida y aceptada, que esté acotada para de esta forma transformarla en un contenido que sea incluido en el proyecto curricular. Aún cuando se hace referencia a los contenidos de formación transversal, esta felicidad no se explicitaría como tal, el intento busca ponerla a la misma altura que una asignatura.

Para los padres y apoderados, la finalidad de la escuela tiene que ver con el desarrollo del talento y la realización, la que se logra a través del reconocimiento que se le hacen a los alumnos. Este reconocimiento funciona como un proceso de evaluación y motivación al mismo tiempo, que sirve tanto para dar cuenta del desarrollo de los niños, como para seguir motivándolos en sus esfuerzos. En el discurso se observan ejemplos de niños que han sido reconocidos en alguna actividad que han realizado en la escuela, como leer poesía, participar de algún taller, entre otras actividades.

Se asume que los talentos deben ser explotados en la escuela, como una forma de lograr la felicidad. Se espera que los docentes puedan hacerse cargo de estos temas dentro de la escuela, pero no se da cuenta de como se desarrollarían esos procesos, asumiendo que es responsabilidad de los docentes lograrlo. Pero esto se considera que no necesariamente ocurre en la sala de clases. Para los tres FG se plantea como solución aceptable el desarrollo de talleres, donde desarrollar sus gustos e intereses y que se mezclan equilibradamente con el esparcimiento dentro del colegio.

Los apoderados conciben el proceso escolar ideal como aquel que incluye tanto las actividades dentro de la sala de clases, como aquellas que apuntan al esparcimiento en los recreos, concediendo gran importancia a estas últimas y por lo mismo al espacio

físico en el que transcurren.

Los directivos en cambio, consideran que el desarrollo en la escuela debiera apuntar a la construcción del logro, vencer la adversidad, recorrer el camino difícil, lograr lo propuesto. El enunciador invocado permite elaborar la finalidad de la escuela, como aquella que muestra el camino correcto. Aquí lo correcto no se define claramente, sino que se plantea como un conocimiento socialmente compartido que no es necesario explicitar. Lo correcto implícitamente, es lo correcto en la sociedad y es asociada a un estilo de vida, que se construye a partir de los relatos personales de superación. Este enunciador es invocado por el director y el resto de los participantes en el FG, que adhieren a ese discurso.

Los directivos también asocian a esta finalidad de la escuela la satisfacción personal, que se marca en un conjunto de valores que los estudiantes asimilan. Quienes debieran cumplir con aquellas responsabilidades que los directivos asumen que les son propias, y en las que explícitamente destacan las de rendir bien en las pruebas escolares y los test estandarizados.

Los directivos asumen en sus discursos la importancia de los docentes en lograr esta finalidad de la escuela. Pero estos docentes ven estas metas de una manera distinta, como no relacionada a la felicidad o cuyo cumplimiento constriñe su función pedagógica.

Los docentes asumen como ideal en la educación, el desarrollo de los talentos y los intereses de los niños, asociando metodologías que logran acercarse a este, pero como se dijo, que ellos asumen como no promovidas por el sistema y por tanto en esa tensión, su función se inclina hacia la preparación solicitada por el sistema.

Los docentes en general, remiten a su formación profesional como elementos capacitantes para ver vías de conseguir una finalidad relacionada a la felicidad, en la que la formación en valores y emociones se presenta como clave.

Esto requiere, sin embargo, del apoyo de los directivos, tanto en la organización de actividades de aprendizaje, como en la inclusión de profesionales expertos en el tema, que presten el apoyo necesario.

Los docentes también asumen una posición que surge en relación a la felicidad y que plantea una disociación entre el enseñar y el aprender. Misma que parece no estar presente en las asignaturas de la escuela, o que al menos no se problematiza en la misma forma, planteando una disociación “clásica” entre la formación de la mente

y del corazón.

En este sentido, como se ha observado, para los grupos la realización de talleres se representan como un espacio aceptable por el sistema y que cumplen con los intereses de formación que se plantean como ideales. La sala de clases queda intacta de los cambios esperados por la comunidad escolar. En el discurso, se representa la escuela como ofreciendo una variedad de talleres que apunten a la realización personal, complementando la educación formal del programa curricular, con espacios para el desarrollo personal de los estudiantes.

9.2.2. La protección de los estudiantes.

Surge en el discurso de los tres focus group la idea de que la escuela debe proteger a los estudiantes. Se observan varios enunciadores que sostienen esta idea, los cuales se relacionan directamente con el entorno en el que se encuentra la escuela y las características socio-económicas de las familias. El entorno de la escuela se representa por los participantes, como un espacio de peligro para los estudiantes, donde la delincuencia y las drogas se consideran como las mas graves. En general, se representa la escuela como una burbuja que cuida de este ambiente hostil, en la que pueden permear algunas dificultades. Los apoderados elaboran la protección en dos aspectos, por un lado los estudiantes deben ser protegidos de los posibles abusos que en el mismo colegio se pueden dar, donde el bullying se considera como uno de los principales problemas. Por otro lado, la escuela se concibe como el espacio que protege de los peligros de la calle. El abuso escolar es uno de los factores que los apoderados consideran que afecta la felicidad de los niños y niñas en la escuela. El comportamiento de los niños abusadores es causado por los problemas que encuentran en sus familias. Los apoderados comparten la teoría de que los padres son incapaces de educar a sus hijos, lo que sería la causa de los comportamientos que presentan los niños abusadores. Estos problemas serían de tipo comunicativos y serían reforzados por el actual sistema económico social, que requiere de los padres pasar mayor tiempo trabajando, dejando de lado lo que se asume como función principal de la familia.

Los problemas en las relaciones que se originan en la casa, como otros relacionados con la salud y la falta de acceso a bienes y servicios básicos, que podrían ser asumidos por los docentes, quienes ven en esta función una manera de aportar a la

felicidad de los estudiantes.

Los docentes suponen que en la realidad que les toca vivir, hay niños que tienen problemas en sus casas y que hayan en la escuela un espacio donde pueden abstraerse y donde son acogidos, la premisa es que dejando de lado los posibles casos de bullying, los niños y niñas del establecimiento son felices.

Esta forma de concebir la escuela es también compartida por los directivos que ven la escuela como una familia que acoge y donde las relaciones que en ella se dan se ponen en contraste con lo que ocurre en otros colegios más grandes, como los liceos de enseñanza media, que se consideran como menos cercanos.

La protección que da la escuela incluye también el alejar a los niños de los peligros que pueden encontrar en las calles. Los apoderados conciben las calles y los espacios públicos como un peligro, pues en ellos, los niños están más expuestos a caer en la delincuencia o en la drogadicción. La representación del espacio público y la escuela como lugar de protección, se asume como un hecho que no sólo se da en su escuela, sino que es un supuesto que alcanza a nivel nacional. Esta creencia es usada además como fundamento de que la reforma educativa que introdujo la Jornada Escolar Completa (JEC) buscaba sacar a los niños de las calles mientras sus padres se encontraban en el trabajo. Una de las finalidades de la escuela además de enseñar sería la de guardería. Este enunciador es adoptado ampliamente por los apoderados y en la conversación se plantea debiera extender la jornada escolar para hacerla coincidir con las jornadas laborales de los padres.

La representación de la escuela integra la función de protección y se relaciona con que los apoderados elaboran discursos en los que no se invocan enunciadores que consideran posibilidades de mejorar la seguridad de los espacios públicos o de cambiar el lugar en general, recuperando esos espacios. Esto da cuenta de una aceptación tácita de las condiciones de vida y posiblemente la falta de espacios de organización vecinal o deseos de participación, sin embargo, esto requeriría hacer un estudio más detallado para vislumbrar como se realiza la representación del espacio público.

9.2.3. La educación de los padres.

La escuela se plantea cumpliendo el rol clásico socialmente aceptado que es la formación de la persona humana. Sin embargo, otra finalidad que es compartida por la comunidad pasa por la formación de los padres y apoderados.

Son los mismo padres y apoderados que se representan como muchas veces incapaces de educar a sus hijos, y donde se refieren a diversas explicaciones para esto. Reconociendo esto es que plantean un espacio de mayor formación que vaya mas allá de las reuniones de centro. Se requiere de los directivos que sean capaces de asumir esta necesidad, gestionando los profesionales que puedan realizar esta tarea, como psicólogos y psicopedagogos. En particular el foco apunta a aquellos padres con mas problemas, quienes debieran ser evaluados y atendidos. Esto se basaría en el supuesto daño que podrían ocasionar en sus hijos.

Los directivos y docentes se muestran adhiriendo a estos enunciadores, pero no plantean en sus discursos una explicitación de estas intenciones. Por un lado en el discurso de directivos aparece una referencia a la escuela de padres, donde podría tratarse el tema de la felicidad, pero que no se plantea como una finalidad de la escuela.

En términos generales, son los padres y apoderados que elaboran una representación de ellos mismos como solos e incapaces para enfrentar los problemas para criar y educar a sus hijos, que se explican como problemas de comunicación y contención en algunos casos, y la escuela se concibe como el espacio donde podría lograrse este encuentro. La escuela en ese sentido, debiera tener la finalidad de velar por la correcta socialización y atención psicosocial de toda la comunidad en la que se inserta, cumpliendo un rol mucho mas amplio y al parecer de los implicados de mayor importancia.

9.2.4. El sistema económico y social en la escuela.

En los discursos se observa una posición en la que la escuela puede efectivamente tomar como finalidad la felicidad de sus estudiantes, pero este deseo se enfrenta con las acciones asociadas al sistema económico imperante. Así la finalidad en general de la escuela, se presenta siempre en tensión por este enunciador o conjunto de enunciadores que portan la ideología del sistema económico. Cualquier cambio en la finalidad que se desee incluir, se enfrentará tarde o temprano con él.

La finalidad de formación que se asigna a la escuela se enfrenta con los problemas que se supone genera el sistema, así para los apoderados, el sistema es responsable del abandono de los niños por las familias, el desarrollo de actitudes consumistas y la necesidad de trabajar mas tiempo, para adquirir ciertos bienes y servicios. El sistema

se elabora como una fuerza que tensiona al ser humano, que está dada, es parte del paisaje y se considera como muy difícil de cambiar. Es el mismo sistema que define los tiempos en que las personas viven y que afectan al funcionamiento de la escuela.

Los directivos sostienen que el sistema es responsable del aumento de familias mal constituidas, en el sentido de que no obedecen a un ideal tácitamente definido y que afectarían a la finalidad de la escuela, agregando problemas que antes no se daban. El ideal de familia es el que sostiene la escuela y es compartido ampliamente por toda la comunidad. El argumento funciona para explicar diversos problemas que se dan en la escuela y que por pertenecer al rango del sistema no se pueden cambiar o resolver, desligando de esta formas posibles responsabilidades.

Por parte de los docentes, el sistema conduce a ciertos patrones en la escuela que tienden a favorecer algunas ideas educativas respecto a otras. Se plantea así que la finalidad de la escuela de formar en diversos ámbitos a los estudiantes y usando metodologías más activas, se enfrenta con la necesidad de mantener cierto nivel de control de la sala de clases, como también el preparar adecuadamente a los estudiantes para que pueden responder a las demandas externas.

Donde las evaluaciones estandarizadas se conciben como requiriendo de una formación más clásica concebida como "contenidista", y dejando de lado ciertos aspectos que se asumen como importantes en pos de atender a esas mismas demandas, como la formación emocional o social. Los docentes representan estas necesidades del sistema a través de la personalización en los directivos, que exigen de los docentes determinadas funciones, y en los apoderados, que ven a estas evaluaciones como garantía de calidad y de formación de sus hijos, los cuales una vez se gradúen de la escuela, deberán competir por cupos en los liceos de mayor prestigio, los que aseguran un mejor futuro.

El sistema se presenta en el discurso mediante un enunciador que ve en el progreso en la escuela, un proceso para mejorar la vida: se pasa de la escuela, al liceo, a la universidad, a un buen trabajo. Esta lógica se consigue con esfuerzo personal y con la ayuda de la escuela.

9.2.5. Finalidad de la escuela y el proyecto educativo.

En el centro escolar, las referencias al proyecto educativo, en el que se supone debieran plasmarse las finalidades de la educación, aparecen de manera menos clara

en el discurso. En el discurso de los apoderados no es un elemento que permita su profundización, pues cuando se presenta en el FG, responden negativamente sobre como se relaciona con la felicidad. Esto da cuenta de como el proyecto educativo no parece ser parte práctica de las acciones que los apoderados consideran que debiera realizar la escuela.

Por otro lado, cuando el mismo tema se plantea a los directivos, estos lo relacionan con la misión del centro. Mientras que para los profesores las referencias apuntan al lema del colegio y al trabajo de construcción que se realiza en el Proyecto Institucional. Pero que finalmente, no necesariamente se relaciona. Se intentan ciertas relaciones de la felicidad, pero el proyecto aparece como no pensado hacia esta formación. Los directivos plantean que el interés por la felicidad se plasmaría en la misión del colegio, si bien en la conversación no se cita de manera explícita el texto, se indica que *“en la misión hay algo”*.

Esta misión se interpreta además como la búsqueda de un alumno pleno, que sea feliz, pero que también sea exitoso, y que cumpla las metas que se propone, que es coherente con la idea de avance en la vida.

Esta finalidad es siempre proyectada a un futuro, que se presenta cuando se gradúa del centro y el estudiante debe estar preparado para ingresar a la Enseñanza Media.

La finalidad de la escuela, desde esta posición común a la que adhieren los directivos, se concibe como aportar herramientas para que cada uno de los estudiantes sea capaz de realizar su camino. Aquí el camino representa el desarrollo y la realización personal, haciendo el bien, donde se deben dejar de lado las cosas malas como la droga, que se asume que llevan a un camino de perdición. Los directivos asumen que los profesores son modelos a seguir por los alumnos, los que servirían para mostrar la felicidad.

La finalidad de la escuela se interpreta a la luz de la felicidad y funciona como un proceso que aporta herramientas para desarrollar el proyecto de vida del alumno, esta proyección se elabora como una voz institucional, que además vela y acoge a sus estudiantes como una familia.

Los docentes tampoco se refieren explícitamente a la misión o textos propios del proyecto educativo, aún cuando en varias oportunidades se refieren a él como un proceso que se está llevando a cabo, un proceso de cambio. Así, los docentes interpretan una finalidad para la escuela en el proyecto institucional, que se sintetizaría en su

lema. Esta posición no es totalmente adherida por los docentes, pues se presentan dos voces que se tensionan y que sustentan formas distintas de concebir la felicidad.

La interpretación que los directivos y profesores hacen del lema es diferente, y se presentan dos posiciones, ambas mediadas por una representación de la felicidad: una la relaciona con la capacidad de hacer y lograr, y en este sentido, el lema si la incluye; la otra asocia la felicidad a algo que pertenece a una esfera personal, por lo que no se puede afirmar que el lema del colegio funcione de esa manera. El lema invoca para los participantes una idea de preparación, algo que los estudiantes adquieren en el colegio y que se llevan, que los prepara para una vida futura.

Este proceso da cuenta de cómo las creencias y representaciones de cada uno de los docentes pueden tener distinto grado de adhesión y elaboración, que refleja su participación en la interpretación de un texto que en cierta forma define los procesos de la escuela, pero al mismo tiempo permite indagar como en la conversación se construyen y negocian los significados, lo que implica una construcción del curriculum.

Capítulo 10

Configuración de las RS de la felicidad.

Se presentan los temas elaborados en los FG de cada centro, contrastando cuando aparecen en ambos centros. Estos temas son tópicos recurrentes en el discurso, mientras que los tópicos surgen de la relación de themata y topoi.

10.1. Reconocimiento social.

En el discurso de los apoderados del centro A, se observa la elaboración de la función de la escuela a través de un conjunto de enunciadores y creencias que se pueden englobar en una idea (tópico), que los apoderados definen como un sello. Este funciona para integrar las ideas de un perfil esperado al egreso de los estudiantes. Es una sello que es observable por personas que lo pueden identificar, se asocia con una forma de proceder y de una ideología particular, promovida a través del curriculum. Los directivos asocian esta idea con la de una cultura del centro escolar. En el centro B también surge en el discurso y se observa que además es thematizado desde aspectos físicos y conductuales, como el uniforme que usan y las maneras en que ellos se comparten en actividades extra-programáticas (frente a otros).

Esta idea de sello hace referencia a algo que puede observarse en los exalumnos de determinados centros y corresponde al significado aceptado socialmente y definido por la RAE: como “el carácter peculiar o especial de alguien o algo, que lo hace diferente a los demás”. Se habla así del sello del colegio respecto al de otro colegio o

a un colegio que no deja uno en sus alumnos. Un conjunto de características que parecen ser reconocibles por el ojo entrenado y que integran como se dijo un conjunto de características específicas.

Este sello se puede asociar a una idea de formación escolar y que parece servir un propósito. Refiere a la idea de una escuela que forma y que se diferencia de otras, en un sentido se relaciona a los procesos educativos como formación, más que desarrollo. Este sello no sólo permitiría reconocer a los ex-alumnos de un centro, sino que también se le asigna la responsabilidad o engloba, no solo formas de ser, sino que ciertas herramientas o capacidades para hacer.

El sello funciona como un elemento de reconocimiento social, y es parte de los *thematata* básicos: en la triada ego-alter-objeto involucra la realización de dos potenciales dialógicos como son de alter a ego (quien reconoce al Yo) y de ego a alter (el yo que reconoce al otro). El sello materializa un objeto social que otorga poder a quien lo posee, que participa de la construcción de la persona y lubrica la forma de participación en ciertos grupos sociales para los cuales tiene valor.

El sello es asociado con la felicidad justamente por el reconocimiento social que otorga y se construye por tanto como el epítome tangible de la socialización que realiza la escuela, pero sobre todo implica un proceso de legitimación de ese sello, que es valorado socialmente, y que para algunos abre puertas en desmedro de otros.

10.2. El sistema económico, un *daimon* encarnado.

Un *daimon* (como en eudaimonia) es aquella entidad o fuerza que mueve al individuo y que puede ser causante de bondades o penurias. Este último es el que generalmente se asocia al sistema económico y en el discurso de ambos centros aparece como alter (la encarnación) o como objeto. No se observan diferencias importantes en como el sistema surge en el discurso en los centros estudiados, lo que indica que es un conocimiento ampliamente difundido.

Al sistema se le responsabiliza en general de todas las cosas que se desvían del ideal de vida. La rapidez del tiempo o la falta de él, valores que no son compartidos y de acciones que afectan directamente como se organiza la vida social y la vida familiar.

Varias representaciones sociales se conforman con el sistema en la triada dialógica, y sirve para justificar varias de las funciones de la escuela y elaborar la educación

de los estudiantes: se educa para vivir del mundo o para cambiarlo. Y da cuenta de la ideología presente en el curriculum al tener que definir lo que es una buena vida (exitosa) o cuál es ese mundo mejor que se quiere lograr. La aparición de este tópico es amplio y responde a varias de las acciones emprendidas en la escuela y se elabora por oposición a lo que el colegio hace.

En los discursos el sistema aparece en varios momentos, siempre con esta naturaleza de oposición, que se elabora de un protothemata bueno/malo. Aquí el sistema como daimon, en general es malévolos, en el sentido que evita o aleja de la felicidad a las personas, las lleva a tomar decisiones que no quieren o las alienan. Al analizar la relación con el sistema se observa como los integrantes se presentan en general, como no adhiriendo a los enunciadores que definen esta ideología, sin embargo, son varias las marcas materiales en el discurso que dan cuenta de lo contrario, de una adhesión implícita al sistema. La realidad social de cierta forma se vuelve menos social y por lo mismo esa "realidad" es difícil de combatir y de la cual no se puede escapar.

10.3. La incapacidad de los padres para educar.

Una de las creencias tácitas que se pueden relevar en todos los discursos de ambos centros, y que se constituye en tópico, tiene que ver con la idea de que existen padres incompetentes en la educación de sus hijos.

Esta falta de herramientas, que se presentan como propiamente humanas, parecen ser consideradas como parte de una de las funciones que debiera realizar la escuela para cumplir su finalidad. La escuela toma un rol de acompañante en el proceso tomando funciones propias de las familias.

Esta incapacidad se materializa de forma distinta en ambos centros. En el centro A, se tiende a relacionar con la falta de tiempo para dedicar a los hijos (culpando al sistema) y como las relaciones padre-hijos han cambiado por la necesidad de mantener un status social y en voz de profesores, por el desconocimiento sobre relaciones interpersonales, que se achacan a las formas de interacción que promueve el sistema, y que sugiere la necesidad de un acompañamiento a los padres. En el centro B, también se identifica al sistema como causante, pero en este caso las dificultades de padres se amplía a problemas sociales como el consumo de drogas, conductas delictivas y abandono social. En el FG de los apoderados de este centro, se responsabiliza de la ruptura de la relación padre-hijo, al consumismo (relacionado al sobre-endeudamiento) y al

“deber” que tienen los padres de suplir esas necesidades impuestas por el sistema. También acorde a estos desafíos, se plantea que la escuela debiera tener mayor injerencia en el problema, a través de actividades de formación de padres (Escuela de padres) y de la participación de profesionales (psicólogos, asistentes sociales, entre otros) en la atención de las familias. De esta forma, se asocia a la escuela una mayor responsabilidad social.

Es evidente que se asocia al sistema estas incapacidades, y nuevamente muestra una tensión entre las ideologías, sin embargo, aquí la adhesión implícita encierra mas factores que no son explicitados en el discurso. Implica cambios sociales que están predefiniendo varias de las relaciones y representaciones que del mundo se elaboran. Éste claramente es un área de estudio completa y su análisis no cabe en este trabajo, pero al menos se puede establecer como estos cambios tienen efectos en como se representa socialmente el curriculum y la finalidad de la escuela.

De esta forma la escuela lograría la felicidad de los integrantes de la comunidad a través de las actividades que logren re-componer la relación entre padres e hijos. Donde las realidades sociales de las familias definen a que nivel realizar la intervención y definir estas actividades.

10.4. La educación extra-programática.

La felicidad se elabora en los momentos que no necesariamente corresponden a los espacios formales de la escuela, esto es porque se asume tácitamente que los procesos en la sala de clases no pueden o no tienen la posibilidad de realizar estas acciones. Esta idea aparece en ambos centros y se elabora con una diferencia en su materialización: la orientación de los aprendizajes logrados en estos espacios. Estos espacios se elaboran como objetos diferentes que conviven en la escuela, desde creencias tácitas y en relación a lo que los estudiantes hacen o debieran hacer.

En los discursos se observa claramente la disociación que se da entre estas dos concepciones: lo que ocurre en la sala de clases y fuera de ella. Esto implica que para los diversos grupos y de manera tácita, lo que ocurre en la sala de clases no pueda cambiarse, se asume como dado y aceptado socialmente. A tal punto que puede considerarse que constituye la escuela. Pero la importancia que ese enunciado encierra, no se piensa como las posibilidades de una educación que se acerque a lo deseado, sino que aparece mas bien en un sentido de sagrado, que no puede o deber ser cambiado.

El espacio fuera de clases se opone a la importancia de lo académico por sobre otros aprendizajes. La felicidad de los niños en la escuela se explicaría por la posibilidad que tienen de ser escuchados, de explorar sus potencialidades, de ser parte de una comunidad y de formar amigos. Las orientaciones de este tipo de actividades en el centro A, se presentan en coherencia con su proyecto curricular. En el centro B, las orientaciones de las actividades apuntan a un nivel mas cercano a los intereses de la sociedad y de una preparación para la vida después de la escuela, basándose en aquellas potencialidades que se consideran como garantes del éxito en la vida, ideología adherida implícitamente.

10.5. El correr del tiempo en la vida actual.

El tiempo aparece marcado en el discurso y en la elaboración discursiva de ambos centros, thematizando la felicidad desde aquellos protothemata temporales como: pasajero vs duradero y continuo vs interrumpido, ambas tienen significados similares pero con matices. Estas categorías relacionales parecen estar vinculadas a la construcción que se hace de la felicidad tanto como emoción personal y como un construcción de vida.

Las emociones obedecen a una respuesta intensa y de corta duración, que siendo propia del ser humano, parece en este caso ser relacionada a una representación de la felicidad que se caracteriza por ser pasajera, son momentos de alegría que pueden ocurrir en la escuela y ser vivenciados por todos los integrantes de la comunidad. Esta representación convive con aquella representación que tiene que ver con una felicidad elaborada en la vida y que apunta a considerar y juzgar la vida vivida de acuerdo al CSC del grupo al que pertenece el hablante. La felicidad momentánea puede buscarse y ser relacionada a vivencias que pueden ser intencionadas por las personas, la felicidad a largo plazo, como camino a recorrer, como forma de vida se relaciona con una mirada específica, relacionada al optimismo y a la esperanza.

El tiempo también participa en la representación de la felicidad a través de la construcción del momento que se toca vivir, un protothema que se thematiza en el discurso en diversas formas es el de aceleración vs tiempo para vivir. En el centro A, el tiempo es una dimensión que se usa para mirar el proceso en la escuela y en la vida. La felicidad se encuentra al proveer de momentos en espacios, donde los integrantes de la comunidad se encuentren. La elaboración da cuenta de la importancia que se

otorga a la relación entre ego y alter.

Para el centro B, la felicidad depende del mundo en el que se vive, el que es elaborado desde lo acelerado. La falta de tiempo para criar a los hijos es tema para el desarrollo de teorías que permiten explicar en la escuela diversos fenómenos, como el bullying, problemas conductuales, y una forma de vida que refiere al lugar común *todo tiempo pasado fue mejor*, la actualidad parece afectar las relaciones familiares como la concepción que se hace de los niños y niñas. Esto lleva a plantear y justificar la inclusión de profesionales del área de la psicología y psicopedagogía y a asumir la contratación de profesores jóvenes, quienes son representados como cercanos a los estudiantes.

10.6. El consumo y el materialismo.

El consumo es un tópico que aparece principalmente en el discurso del centro B, y se elabora como una forma de acceder a esa felicidad pasajera y que se opone a la felicidad "verdadera", pues tendría a la larga efectos nocivos. La sociedad se elabora como un espacio donde se incita al consumo constantemente, lo que lleva a la tensión entre adherir a la sociedad de mercado y vivirla de manera extrema. Este consumo se sustenta en base al sobre endeudamiento. La representación de la felicidad se elabora a través de las presiones que ejercería la misma sociedad sobre las familias. Uno de los elementos que se consideran como vector de esta presión constante sería la televisión y la publicidad que en ella se presenta.

Si bien en el centro A, surge estas mismas preocupaciones, no se relaciona la idea de consumismo al sobre-endeudamiento, lo que puede relacionarse con los diferentes niveles socio-económicos de ambas comunidades.

Esta presión se conecta con los intereses que debiera asumir la escuela en una línea argumentativa que se desarrolla como: para vivir bien y feliz es necesario consumir, para lo que se requiere dinero, que se consigue con un buen trabajo, que a su vez se consigue con éxito en el colegio, el cual debe preparar mejor, lo que se hace visible en las pruebas estandarizadas. Estas presiones se integran directamente y de manera tácita en la finalidad de la escuela, las que se comprenden en aumento de acuerdo al nivel en que se encuentra el estudiante. En el discurso de deseabilidad se espera que la escuela forme a los estudiantes de una manera integral, pero se tensiona con una formación que también asegure surgir en la vida en la actual sociedad y

frente a condiciones que se pueden considerar complejas.

10.7. Los talentos de los niños.

El desarrollo del talento de los estudiantes, es considerado como clave en la forma en que la felicidad puede ser abordada en la escuela. Los protothemata perdida vs explotación, libertad vs cumplimiento, comunicación vs soledad, uno vs otro, estándar/personal, son tematizados para elaborar diversos puntos de vista y que parecen representar la escuela. El talento es una dimensión importante de la construcción de alter (los estudiantes) en la escuela, donde el objeto en relación es la escuela o las acciones sistemáticas de la escuela.

En ambos centros y en particular en el discurso de los padres, el desarrollo del talento es considerado como un elemento clave para la felicidad presente y futura de los estudiantes.

La pérdida de los talentos que realiza la escuela por la forma en que esta se organiza, no se problematiza en el discurso en general, lo que da cuenta de la imagen de una escuela que debe hacer lo que debe hacer: adherir a intenciones que son tácitas, que en algunos casos se relaciona con el Ministerio de Educación, las pruebas estandarizadas, los requerimiento del sistema educativo, entre otras cosas que se consideran más importante que los talentos.

Se plantea en cierta forma una asunción tácita a la creencia de que los estudiantes no pueden tener toda la libertad, pues no se lograrían las intenciones que el currículum prescribe. Lo que ocurre en el funcionamiento ordinario de la escuela es tabú, lo que se marca consistentemente, y como ya se ha presentado, en que todas las acciones para el desarrollo de los talentos quedan relegadas al desarrollo de actividades extra-programáticas.

Capítulo 11

Conclusiones.

El bienestar subjetivo, la felicidad y otros conceptos relacionados se pusieron en la escena pública en los años en que realizaba este trabajo. Al comienzo de esta investigación, el tema pareció de importancia y se miró con la esperanza que guardaba para la educación, en particular con la escolar: si los estudiantes eran felices aprendiendo en el taller de robótica, ¿por qué no podía ocurrir lo mismo en otras disciplinas?

Conforme se profundizó en el tema y se formalizó su planteamiento, fue inevitable suponer todas las posibles implicaciones que tiene la felicidad. De cierta forma, la felicidad pareciera compartir con el curriculum ese nivel de complejidad, tienen algún parecido o similitud. Al final de este trabajo, no podemos afirmar que hayamos resuelto este asunto y solo podemos decir que son parecidos pero de otra forma.

Felicidad y curriculum se encuentran en la finalidad de la escuela que cada uno de los integrantes elabora, no en el sentido de Stenhouse, de poder asignar a uno las intenciones y a otro lo que hace la escuela. Ambos son parte del otro. Puedo pensar la felicidad y el curriculum como el archiconocido símbolo del ying y yang. ¿Qué sentido tiene estudiar un objeto en y a través de otro objeto? creo que rescata la dimensión dinámica que surge en ellos, el curriculum está en movimiento, tanto la felicidad. No puede realizarse un estudio adecuado del curriculum eliminando su característica principal, su continua elaboración.

11.1. ¿Quién es o puede ser feliz?

En nuestro trabajo, se observó en todos los grupos, que las personas tienden a elaborar por contraste las representaciones de la felicidad respecto de la dimensión temporal. La cual se relaciona a los protothemata (pasajero vs duradero), (continuo vs interrumpido), que son tematizados en formas complejas al ser vinculado con otras dimensiones.

La felicidad pasajera se puede lograr por momentos breves y se entiende que ella no puede ser extendida, aún cuando es posible desarrollar ciertas actividades que producen esta felicidad, se concibe como de menos valor o menos verdadera, en comparación a la otra representación de la felicidad, la que parece ser mas continua y que se elabora en la narración de eventos, logros, aprendizajes, vivencias, entre otras.

Se encontró la idea de que la escuela debiera apuntar a ambas, primero a través del desarrollo de actividades y situaciones que apunten a este tipo de situaciones, y segundo a través del desarrollo de herramientas para poder participar en la sociedad, acceder a estudios superiores, a un buen trabajo y de esa forma tener una familia, la cual también es considerada dentro de los elementos que aportan al bienestar. Se observó además que los integrantes de la comunidad consideran que la escuela debiera aportar al desarrollo del sentido de la vida, que favorezca una vida de felicidad. Se usa la analogía de camino: el camino que ha de recorrerse, que puede ser bueno o malo y llevar a cumplir las metas.

La felicidad tiene al menos una doble participación en la escuela, por un lado puede funcionar como un catalizador de cambios. De esta forma suponemos que la felicidad debiera plasmarse en los proyectos educativos de cada centro, como también en sus curricula. Para hacer esta afirmación nos basamos en que, la felicidad como construcción social dentro de la comunidad, tiene ciertas características que son elaboradas por los mismos integrantes de la comunidad y por lo tanto se pueden configurar como un terreno fértil para el desarrollo de cambios en la escuela, que apunten a mejores aprendizajes de los estudiantes, que trascienden aquellos evaluados en las pruebas estandarizadas, pues en la comunidad misma, la felicidad se asocia directamente a diversos aspectos de la vida humana:

- 1, mejores relaciones interpersonales (disminución de casos de abuso), basado en la asociación de la intervención temprana y comprensión de las relaciones con otros.
- 2, desarrollo de ciertas herramientas personales para el planteamiento de proyectos

de vida con un gran impacto en la calidad de vida de las personas y de quienes los rodean, a través del desarrollo de los talentos y la búsqueda de los propios intereses, mediados por valores que aseguran un bienestar. 3, habilidades sociales para la participación en la sociedad democrática, pues la felicidad es asociada con el interés común como personal, donde se incluyen un conjunto de valores humanos clave para una buena convivencia. 4, cambio hacia enfoques emancipatorios de educación, partiendo del desarrollo de los intereses y talentos personales de los estudiantes.

Por otro, la felicidad da cuenta de las ideologías presentes en el curriculum y en los proyecto curriculares. Al preguntar en la escuela ¿quién es o puede ser feliz? se contará con una forma dinámica de estudio del curriculum mediante la elaboración discursiva de los mismos integrantes de la comunidad, captando en el proceso que voces son adheridas y cuales dejadas de lado, cuáles se consideran legítimas y que conocimiento social es compartido por la escuela.

En este trabajo se puede concluir del estudio de los discursos quienes serán felices: será feliz quien logre aprender y se desarrolle en la escuela, sacando el máximo provecho de las opciones que ella ofrece (pero no necesariamente las que él decida). Quien adhiera a los valores que ella promulga y que son aceptados por la sociedad (no otros que puedan ser considerados antisociales). Quien desarrolle sus talentos, en particular aquellos que le servirán para ser alguien en el futuro (pues aún no es del todo en la actualidad). Quien logre ser capaz de cambiar el mundo (arreglar los problemas que tiene el sistema actual).

Evidentemente esta es una simplificación de las ideologías presentes en los curricula de los centros, pero tiene el valor de una fotografía de un proceso que ocurre en movimiento. Es la fotografía de un río.

11.2. Las disociaciones en la escuela.

A lo largo de los diversos análisis se revisó con detalle la forma en que los participantes resuelven las tensiones respecto de la finalidad de la escuela. Estas implican en la mayoría de los casos disociaciones, que dan cuenta de ciertas tensiones en el discurso de los FG.

Una primera tensión tiene que ver con que si la escuela debiera hacerse cargo o no de la felicidad.

Aquí las tensiones se ven potenciadas por las fuerzas que aparecen en la escuela, mientras que en el discurso de los participantes se acepta que los cambios que podrían llevarse a cabo serían beneficiosos, no dan cuenta con claridad de como realizarlo y finalmente los argumentos se elabora de manera circular para concluir como respuesta la dificultad de realizarlos. La justificación pasa primero por el sistema. El sistema se concibe entonces como una fuerza incontrarrestable que se se presentan en la escuela a través de los apoderados o de las evaluaciones externas o de otras, como el consumo. La explicitación de esta tensión sirve de exploración para plantear los posibles cambios en la escuela, en enfoques didácticos o pedagógicos, por ejemplo.

Planteamos que muchos de los cambios propuestos o deseados en la escuela, no podrán llevarse a cabo debido a que los participantes resuelven la tensión, que podría movilizar el cambio, antes de llegar a plantear el problema. La elaboración discursiva se presenta casi como un falso dilema, como un acto en el que se plantea genuinamente que se desea hacer el cambio, pero que en verdad no se puede hacer, pues tampoco siquiera se puede imaginar el cambio. Los sujetos asumen como deseable el discurso socialmente aceptado, pero no necesariamente lo adhieren.

Una segunda tensión tiene que ver con la educación de los estudiantes para el presente o futuro.

Se observa también que el estudiante/hijo se representa como un ser con potencialidades que se encuentra en un estado de preparación, un proceso de crecimiento apoyado por la escuela, que al mismo tiempo lo separa de la sociedad. Este estudiante esta preparándose para la sociedad del futuro y por lo tanto no se valida como un ciudadano en sí mismo, que ya participa de la sociedad en diversas formas. En general, en todos los FG se observa esta concepción del estudiante.

Esta formación o preparación se manifiesta como una creencia tácita y transversalmente aceptada, que se basa en una disociación entre los aprendizajes de contenidos, lo que generalmente se considera que pertenecen al curriculum y que ocurre en la sala de clases y formación de la persona en una mirada integral, que puede ocurrir en los talleres extraprogramáticos.

Aparece en ambos centros la importancia de que los colegios cuenten con talleres, los cuales se presentan como espacios de crecimiento y desarrollo en los aprendiza-

jes, temas de interés y talentos de los mismos alumnos. Se concibe la escuela disociada o fragmentada entre lo que ocurre en las asignaturas y lo que ocurre fuera de ese espacio abstracto que representa la sala de clases. En ningún caso se afirma en los discursos que esta formación pueda tener lugar en la clase, siendo la forma de accederla a través de los talleres.

Los padres del centro B, presumen que en las escuelas privadas, los talleres tienen mas variedad, mientras que en la escuela municipal parecen darse mas dificultades para otorgar la misma oferta. Independiente de esto, el punto a destacar es que no todos los niños asisten a ellos, y por tanto no se da la misma oferta de educación a todos y tampoco se podrían desarrollar aquellas dimensiones que parecen necesarias y claves para el desarrollo de un proyecto de vida feliz.

La disociación de la escuela podría estar afectando la esperada educación integral del ser humano, porque supone dos ideologías en tensión: una de tipo utilitarista que busca la eficiencia y la preparación para un futuro, que es desconocido y tácitamente supuesto y otra que asume la potencialidad del ser humano para florecer a lo largo de toda su vida y crear junto a otros.

Pero en este contexto, llama la atención que no se hayan observado en los discursos voces que promuevan un cambio, por ejemplo, que dada la importancia asociada a los tipos de aprendizajes desarrollados en los talleres, se inviertan las acciones que se realizan en ambos espacios. Nadie se plantea la posibilidad de que las clases tuvieran las características de los talleres, si a todas luces parecen lograr de mejor manera los deseos de educación de la comunidad. De todas las creencias socialmente aceptadas, la que aparece más tácita es la representación de la sala de clases y de las acciones que en ella ocurren.

Trabajar en esta creencia y ayudar a problematizarla en el discurso de la comunidad, puede ser el camino adecuado para que se logren las innovaciones curriculares que buscan mejoras de la calidad de la educación.

Se acepta socialmente que la escuela debe preparar para el futuro, pero este es una creencia tácita que afecta negativamente la función de la escuela. Por un lado, no es posible conocer el futuro, acceder a él, como ha repetido en varias ocasiones Robinson y Aronica (2009), la cultura actual en general no debiera cambiar, pero la tecnología esta teniendo un impacto que se caracteriza por la rapidez de los cambios. No es posible predecir cuales serán los problemas del futuro.

Sin embargo, en ambos centros se presume que la educación es la adecuada para

enfrentar esos cambios, y tampoco necesariamente educan para la vida que les toca vivir hoy, no hay "herramientas" para ese hoy. En particular no se aprovecha la curiosidad característica que poseemos los seres humanos y menos los problemas que ahora debemos enfrentar, lo que se plantea en alguno de los grupos.

Algo inesperado que se encontró en este trabajo es que: *ya no se sueña en las escuelas*. El futuro se presenta resuelto, sin desafíos, mecánico. El problema futuro es de corto aliento: como ingresar a la universidad, donde el problema será como se termina la carrera, para entrar a trabajar y como encontrar un buen trabajo, donde el desafío será como se accede a bienes materiales.

La disociación de la escuela con la familia.

Se observa una postura común en los padres de ambos centros, ser consumidores de un servicio otorgado por un tercero, la escuela. Este servicio se concibe como producto, que se puede adquirir sin modificarlo. Los apoderados quedan en la puerta de la escuela. Esto ha sido ampliamente discutido en el ámbito educacional.

Algo que rescatamos de nuestra investigación consiste en la diferencia en como se representa socialmente las relaciones apoderado-escuela a través del discurso. Los padres del centro A, se pueden caracterizar como personas profesionales, con un capital cultura y poder económico alto. Ellos tienden a elaborar desde la libertad de opción, de escoger dentro de la oferta dada. No se observa que la libertad de hacer esté presente en los discursos. Esto se observa en la forma en que se representa la finalidad de la escuela, la educación de sus hijos y la participación en la elaboración del proyecto curricular. La tensión se da entre la educación para el sistema o para cambiar el sistema.

Los padres del centro B, en cambio, se representan en una posición de carencia, y a la espera de que la ayuda sea provista por la escuela. Pero, ¿carencia de qué? Ellos afirman la falta de preparación, de conocimientos, de cultura. Esta carencia se elabora respecto de la esperanza de lograr cambios en la educación de sus hijos, puede ser el camino para recomponer una relación de interés mutuo, que se ha perdido... por culpa del sistema. Aún cuando es clara la adhesión a la idea de la escuela tradicional, la esperanza radica en legitimar las voces de los padres y por ahora, a través de ellos, la de los estudiantes.

11.3. El curriculum como discurso.

La opción metodológica escogida buscó trascender una postura puramente descriptiva del curriculum y explorar las relaciones entre las diversas posiciones ideológicas que son sostenidas por los integrantes de la comunidad que participaron, como aquellas posiciones que si bien presentadas, no se adscribieron efectivamente.

El curriculum como discurso en constante elaboración, permitió dar cuenta de la disociación de lo académico con lo socio-emocional, que es observado en las dos comunidades estudiadas.

No se observaron voces que sean capaces de integrar ambas dimensiones o que se sostienen en la tensión necesaria para el desarrollo integral que se propone. Se observa que estas intenciones no podrán materializarse en un proyecto curricular que sea vivido en la escuela, hasta que todos sus integrantes logren incorporar las voces que lo definen, sea esta por adhesión o rechazo o lo intermedio.

A partir del enfoque escogido, fue posible observar el proceso dinámico que se da a través de la comunicación, dibujando las tensiones dialógicas en el discurso co-elaborado por los participantes del FG. Se pudo observar ciertos mecanismos y recursos que utilizaron los participantes para resolver esta tensión. Sin embargo, no se pudo dar cuenta de si esas voces son o no representativas del centro.

La suposición en la que se basó este trabajo fue que los discursos que circulan en la comunidad educativa, tienen una cierta estabilidad temporal, basada en la adopción tácita de creencias, ideas, teorías,... el conocimiento socialmente compartido. Esta suposición fue parcialmente comprobada, al considerar los tres FG de cada centro. Sin embargo, es evidente que se requiere profundizar en como diversos grupos del mismo tipo elaboran, y acotar las variaciones de las RS. Como se dijo en el planteamiento del problema, también es relevante indagar en los discursos de los estudiantes y las posibles diferencias que puedan darse en los diferentes niveles educativos y explorar los procesos de elaboración discursiva.

Desde una mirada general es relevante contar con opciones para mirar la realidad docente, con herramientas que no integren por variables que puedan ser relevantes, dejándolas implícitas. En este sentido, acceder al discurso de los docentes permite aportar elementos para estudiar parte de la complejidad que es propia de la educación, acceder a lo que ocurre en la sala de clase, pero sobre todo explorar cómo los profesores representan dinámicamente esas relaciones, como comunican a sus alum-

nos y desde donde lo comunican y explorar qué espacios dejan a sus estudiantes para integrar o rechazar las voces que promueve el docente, y la propuesta presente tiene la ventaja de que asume que lenguaje y pensamiento están imbricados, de tal manera favorezca el su estudio. Por otro lado, es clave mirar en la sala de clases y en la acción del docente.

Hemos supuesto que el docente en general operará desde el sentido común (mejorado por la formación profesional, por cierto), pero esto es algo que se debe indagar en mas detalle. El sentido común que maneja el profesor es mediado por las experiencias anteriores y puede entrar en tensión con las voces del centro escolar. Pero tiene un implicancia mayor en la acción educativa, en aquello que no está planificado, en las decisiones que toma de acuerdo a sus estudiantes en el día a día.

Se observó en ambos centros que los docentes tienen un proceso de elaboración discursiva mas o menos común para enfrentar los cambios curriculares propuestos. Este se basa en que frente al desafío que implica un cambio curricular, se invocan un conjunto de enunciadores que se ponen en escena en una falsa tensión, donde los puntos de vista presentados tienen un peso argumentativo que es elaborado y aceptado socialmente y que les permite mantener la representación social del profesor interesado y comprometido con el cambio, pero al que no necesariamente adhieren.

Parte VI

Apéndices

Apéndice A

Orientaciones generales.

A.1. Sobre la convocatoria.

Para cada FG se convoca a un grupo de 5 a 8 participantes a través del director o de manera directa. Se solicita que que lleguen 10 mín antes de la hora de inicio y se les indica la duración aproximada. El espacio físico ha sido acondicionado previamente, el cual deberá contar con sillas alrededor de una mesa amplia, de forma de quedar ubicados frente a frente. En caso de no contar con esto, utilizar una sala y disponer sillas y mesas, de manera de generar el espacio antes descrito. En los casos que se pudo se confirmó la asistencia previamente. El moderador no debe se parte de la mesa, mas bien debe tomar una posición fuera de ella, lo mismo que el observador se ubicará en un lugar estrategico que de cuenta que el grupo se conforma sólo por los participantes.

A.2. Orientaciones para el moderador.

El FG se basa primordialmente en los discursos que los participantes elaboran del tema en cuestión, respecto a los otros. La dialogicidad, según Marková (2003, p. 91) puede ser entendida justamente como la capacidad para concebir, crear y comunicar sobre las realidades sociales en términos del otro, y puede suponerse que fue implantado en la mente humana durante la filogenesis y la historia socio-cultural. Por lo que una condición que se debe mantener a lo largo del FG es la posibilidad de que los participantes libremente puedan cambiar de posición, responder a otros, hacer

comentarios, etc. Al mismo tiempo se debe indicar que **no se busca** llegar a acuerdo en el FG, y que tampoco están siendo evaluados, en el sentido de correr algún riesgo laboral. Se debe indicar que las sesiones están siendo grabadas con el fin de obtener la información más completa posible de los comentarios que hacen en el transcurso de la conversación. Las grabaciones serán escuchadas, transcritas y luego leídas en un ámbito de estricta confidencialidad. Para identificar los textos transcritos de sus comentarios se usarán nombres ficticios. Se debe explicitar nuevamente que esta información, será utilizada sólo por quienes participan en esta investigación. Es necesario indicar que lo que se espera es una conversación sobre el tema, entre los participantes, mas que un ir y venir con el moderador. En ese sentido, pedir que no se molesten si el moderador no está mirando a los participantes, ya que el intervendrá para solicitar afinar un tema o replantear una pregunta. El FG debe ser conducido por los participantes en una conversación abierta sobre el tema. A continuación se muestran los comentarios a la preguntas que deben utilizarse para guiar el FG. El moderador no debe organizar turnos de habla, sino pedir afinar las ideas y volver la conversación al tema en cuestión cuando esta ya no se relaciona directamente. Intervenir cuando se llega a un punto de silencio, planteando en ese momento alguna de las preguntas, no es necesario que guíe el desarrollo temático.

Aún cuando se asegura la libertad para que los participantes puedan profundizar en determinados temas, se debe tratar de que los participantes aborden las preguntas que se proponen.

Comentarios sobre el FG.

Para comenzar la conversación se plantea que el tema del FG será la felicidad en la escuela, y que por lo mismo una primera pregunta es ¿qué es la felicidad? para luego ahondar en si se puede aprender en la escuela y si debiera ser incluida en el curriculum como tal.

No es necesario que la pauta a continuación sea seguida estrictamente, pero debe respetarse tiempo para tratar los temas.

El moderador debe ir chequeando que los temas sean tratados al menos una vez en la conversación, pero al mismo tiempo guiando cuando un tema, al ser tratado profundamente se haya agotado, llevando nuevamente la conversacion a una situacion de desequilibrio.

Es importante que cuando el grupo coincida con en algún punto, en el cual parece haber un acuerdo tácito, el moderador intervenga pidiendo que traten de fundamentar esa postura, tratando de explicitar las generalizaciones en que se basan esos puntos de vista.

Las preguntas abordan dos dimensiones: una personal, sobre qué es la felicidad, sus miradas, etc., Una segunda, que aborda su relación con el colegio propiamente tal.

1 *¿qué es la felicidad? se espera con esta pregunta comenzar con la elaboración de la RS en el diálogo de los participantes, es posible que las primeras relaciones se encuentren asociadas a la vida personal, historias y vivencias, si bien se debe estimular la participación, se debe cuidar que el momento no se transforme en un espacio de terapia grupal, en este sentido, se debe guiar a que cada uno de los participantes construya una definición de felicidad, indicando, si es necesario, que no se busca una sola definición del grupo y pensando siempre en el contexto de la escuela.*

2a *¿pueden los estudiantes aprender a ser feliz en la escuela?, Esta pregunta lleva a la relación entre estudiante-docente-felicidad en la escuela, la idea es explicitar visiones sobre la educación, en caso de respuesta negativa pedir por las razones respectivas.*

2b *¿debería la escuela hacerse cargo de este tema?,*

- *¿qué finalidad(es) tiene la escuela?,*
- *¿cómo podría hacerlo?,*
- *¿qué características tendría una escuela que se hace cargo del tema de la felicidad?*

estas preguntas apuntan a llevar la conversación al plano de la escuela, se usa "escuela" en general para que los mismo participantes la definan, por lo que si preguntan qué se entenderá por escuela, debe solicitarse que c/u la defina. Al mismo tiempo la pregunta apunta a que imaginen una escuela ideal, de forma que se facilite la comparación con su propia escuela, pedir que se expliciten las razones para las posibles características.

3a *¿que opinion tiene respecto de la felicidad en su escuela?, ¿por qué?,*

3b ¿existen documentos en su escuela, donde se haga esto explícito, como proyecto educativo, curriculum, cartas, planificaciones, otros docs.)? *estas preguntas buscan poner el tema en la propia escuela e indagar la forma en que los docentes la miran y como se relacionan con los documetos oficiales que explicitarían el curriculum del centro.*

4a ¿se puede observar de parte de los directivos interés en el tema de la felicidad? *esta pregunta se conecta con la anterior, en el sentido que primero se pregunta por documentos (los cuales se asume hechos por los directivos) y luego por el interés de estos, buscando las relaciones entre ellos*

4b ¿los profesores, en general, se ocupan del tema?

- ¿que necesitaría un profesor?
- ¿cómo es su propia experiencia?
- ¿conoce de casos?

primero se plantea una pregunta general, para luego analizar la propia practica y la de los pares.

5a ¿es importante para los padres?

A.3. Checklist para el FG.

marcar en el momento

- () llegaron todos los participantes
- () se recogen los consentimientos firmados al inicio, se entrega copia
- () se inicia la grabación de audio
- () se hace la presentación del FG y de lo que se espera en él, se indica que el moderador estará un poco "fuera"justamente para fortalecer la conversación y evitar que se responda como una entrevista.
- () Se indica que durará cerca de una hora y cada uno puede retirarse en cualquier momento libremente.

- () pedir que cada uno se presente en sentido horario, partiendo desde la mano izquierda del observador. Deben indicar, nombre y que hacen en el colegio. Si se pide cómo presentan indicar libertad de expresión.
- () Comentar la noticia de la onu sobre la felicidad (brevemente)
- () Indicar que se espera revisar tres grandes temas: qué es la felicidad, la relación felicidad escuela y cómo padres, apoderados, profesores y directivos participamos en ella.
- () se termina el FG indicando que pueden hacer sus últimos comentarios.
- () se agradece su participación e indica que pueden contactar al investigador por cualquier duda
- () se apaga la grabadora

A.4. Orientaciones para el observador.

Al momento de tomar posición en el lugar física donde se llevará a cabo el FG, describir detalladamente las condiciones ambientales, (esta frío, calido), nivel de iluminación, la presencia de otras personas, objetos presentes, etc. Indicar el orden de llegada de los participantes y los lugares donde se sientan, y si este fue ofrecido o individualmente lo eligió. Registrar posibles comentarios o situaciones que puedan ser importantes para la realización de la actividad, como estados de ánimo, comentarios sobre su participación, preguntas, etc. Describir la disposición final del grupo en la mesa, realizar un croquis de la disposición Anotar cuando los participantes entren en situaciones de complicidad a través de comunicación no verbal Describir cómo actúa y participa el moderador y que efectos ocasiona en el grupo. Indicar si algún participante sale o presenta un comportamiento extraño durante el FG.

A.5. Etapas del proceso in-situ.

Hacer anotaciones en esta misma hoja para hacer correcciones.

Momento uno: Bienvenida e introducción (2 min)

- Propósito: Bienvenida a los participantes y breves agradecimientos.

- Dar la bienvenida a los participantes conforme van llegando, utilizar algunas preguntas que permitan romper el hielo.
- Una vez que se conforme el grupo dar la bienvenida.
- Cosas que incluir en la Bienvenida:
 - Presentación del moderador y del observador.
 - Presentación general del proyecto de investigación.
 - Indicar propósito del focus group.
 - Iniciar grabación

Momento dos: Sobre la participación en el FG (4 min)(total 6 mín)

- Propósito: organizar la sesión.
 - Solicitar el consentimiento.
 - Indicar que se realizará una grabación de audio/video durante la sesión:
 - Indicar que tanto el moderador como el observador durante el FG, suscriben también los acuerdos de confidencialidad de la sesión así mismo como todas las personas que participan en el proceso.

Momento tres: Presentación de los participantes (2 min)(total 8 mín)

- Propósito: obtener registro de las voces de los participantes para asociarlos a los nombres. Solicitar que los participantes respondan en serie desde la izquierda del moderador hasta terminar a la derecha.
- Solicitar que cada uno de los participantes indique:
 - nombre completo
 - años que lleva trabajando en el colegio.
 - qué hace en el colegio

Momento cuatro: Docentes Desarrollo de la conversación. (45 min)(total 56 mín)

- Propósito: presentar el tema a través de la pregunta general: ¿es la escuela un lugar donde se aprende a ser feliz?
- guiarse por las siguientes preguntas, tratando de mantener el orden dado, pero dando la libertad a los participantes de profundizarlas.
 - 1 ¿qué es la felicidad?

- 2a ¿pueden los estudiantes aprender a ser feliz en la escuela?,
- 2b ¿debería la escuela hacerse cargo de este tema?,
- ¿cómo podría hacerlo?,
 - ¿qué características tendría una escuela que se hace cargo del tema de la felicidad?
- 3a ¿usted cree o piensa que su escuela se hace cargo de la felicidad?, ¿qué le lleva a pensar eso?,
- 3b ¿existen documentos donde se haga esto explícito, como proyecto educativo, curriculum, cartas, planificaciones, otros docs.)?
- 4a ¿se puede observar de parte de los directivos interés en el tema de la felicidad?
- 4b ¿los profesores, en general, se ocupan del tema?
- ¿que necesitaría un profesor para hacerse cargo?
 - ¿cómo es su propia experiencia?
 - ¿conoce de casos de otros profesores?
- 5a ¿es importante para los padres?,

Momento seis: Cierre de la conversación. (2 min)(total 58 mín) Indicar que se está terminando el tiempo, solicitar que cierren sus ideas y si alguien quiere decir algo mas que lo diga en este momento. Finalizar agradeciendo a los participantes por su valioso tiempo. Terminar grabación.

Apéndice B

Carta de invitación.

Pontificia Universidad Católica de Chile

Invitación a participar en investigación de tesis sobre la Felicidad.

Estimada(o)

Me es grato invitarle a participar en un grupo focal, como parte de mi trabajo de tesis de magister en educación mención curriculum, que tiene como título “La búsqueda de la felicidad en la escuela. Un estudio sobre el discurrir de las representaciones sociales de la felicidad en el curriculum escolar.”

En el grupo focal se le pedirá que converse con los demás participantes sobre el tema de una manera abierta. De cierta forma el grupo focal es muy similar a la conversación que uno puede sostener en el casino o sala de profesores.

Con esta conversación no se busca llegar a consenso ni a una postura única que represente al grupo o al colegio. Ni tampoco definir soluciones, por lo que la información en sí no será utilizada para diseñar programa alguno de aplicación en el colegio o en otros colegios.

El grupo focal se realizará el miércoles 26 de octubre en la sala de reuniones del centro de padres, a las 16:30 hrs.

Para nosotros es muy importante contar con vuestra participación, Pablo A. Torres R. Investigador principal. RSVP ptorresr@uc.cl, 09 8586 ---

B.1. Consentimiento informado.

Pontificia Universidad Católica de Chile CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada(o) participante, Gracias por aceptar la invitación a participar en mi investigación de magister. El tema del estudio es la felicidad en la escuela y tiene como objetivo general comprender cómo se configuran las representaciones sociales de la felicidad en el curriculum de dos establecimientos educacionales. La reunión se organiza como un grupo focal, en el que más participantes conversarán sobre el tema planteado, conducidos por un moderador. La sesión dura aproximadamente una hora y el audio será registrado y posteriormente transcrito. Usted puede retirarse libremente de la sesión en cualquier momento que desee y sin tener que dar explicaciones. Durante la sesión se le pedirá que:

- Firme y entregue una copia impresa de este documento.
- Participe de la conversación libremente, la que será guiada a través de diferentes preguntas. No se busca que el grupo dé una respuesta ?correcta? o específica para cada una de ellas.
- Aporte sus propios puntos de vista, experiencias, conocimientos, creencias, etc. que usted considere relevantes para comprender el tema en discusión.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO: esta investigación preservará la confidencialidad de su identidad, eliminando de las bases de datos toda la información sensible que pudiera servir para su identificación. Los datos se usarán sólo con propósitos profesionales, codificando la información y manteniéndola en archivos seguros y resguardados en bases de datos dentro de la universidad, a la que tendrán acceso sólo los investigadores responsables de la presente investigación. CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: los resultados de la investigación de esta tesis serán usados y/o publicados, ya sea en conferencias, publicaciones, encuentros, artículos o usados con propósitos educativos y se asegura que en todos ellos no se revelarán datos sensibles de los sujetos participantes.

La reunión se realizará en el día a las hrs

FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador Principal: Pablo A. Torres Ravelo Título de la Investigación: “La búsqueda de la felicidad en la escuela. Un estudio sobre el discurrir de las representaciones sociales de la felicidad en el curriculum escolar”. He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio. Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi empleo, estatus como profesor u otros derechos. El investigador puede eliminarme de la investigación bajo su discreción profesional. Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será publicada o revelada sin mi consentimiento particular, excepto cuando sea requerido específicamente por la ley. Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con el investigador, Pablo A. Torres quien responderá mis preguntas. El teléfono del investigador es (56-9) 8586 3209. Y su correo electrónico es ptorresr@uc.cl Si en algún momento tengo comentarios, o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, Yo podría contactarme con el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Subdirectora de Investigación Viviana Gómez. El número telefónico es (56-2)3547988, e-mail vgomezn@uc.cl . O, podría escribirle a la dirección de: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul. Oficina 17. Recibo una copia del presente consentimiento informado. Estoy informado de que se requiere la grabación de un video o audio como parte de esta investigación y consiento a que sea grabado. Entiendo que los materiales escritos, grabados en video y/o audio serán vistos sólo por el investigador principal y los miembros del equipo de investigación.

Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

Firma del Participante: Fecha:

Nombre: Correo-electrónico: Teléfono:

B.2. Otros documentos.

A continuación se incluyen tres documentos de trabajo utilizados:

Pauta de trabajo Utilizado para definir el encuadre de los FG realizados.

Pauta de análisis Realizada en una hoja Excel, se compone de una tabla con las categorías de análisis.

CSC Documento donde se organizan las protothemata y themata.

Pauta de trabajo

Definición de encuadre de Focus Group

CEA-A0061107.mp3

Centro docente	Colegio A
Grupo	A. Padres y Apoderados
Fecha	07-11-2011
Participantes (s/m)	8
Duración	100:36 min

En orden de presentación o de turno de habla

Participantes		Aldo
		Berta
		Carlos
		Dora
		Eloísa
		Félix
		Gloria
		Helia
Moderador	Anatolio González	

Pauta de aspectos del framing, definiciones.

Propósitos y tareas	
Composición del grupo	
Roles sociales	
Escenario y tiempo	
Materiales de estímulo	
Carácter general de la interacción como un encuentro comunicativo	
Fases de la sesión	
Roles de actividad	
Tipos de discursos	
Naturaleza de los tópicos	
Invocación a partes ausentes	

Referencias

- 2011, G. N. H. C. (2011). *Bhutan national human development report 2011*. Royal Government of Bhutan.
- Abric, J.-C. (2001). *prácticas sociales y representaciones*. (J.-C. Abric, Ed.). Ediciones Coyoacán.
- Althusser, L. (1970, Junio). Idéologie et appareils idéologiques d'État. (notes pour une recherche). *La Pensée*(151).
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=dLV6LkYYhFcC>
- Aristóteles. (2007). *Política*. Descargado de http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Aristoteles_LaPolitica/Aristoteles_LaPolitica_000.htm
- Avila, N., y Medina, L. (2012). El análisis dialógico del discurso (add) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de psicología*, 33(2), 231-247.
- Bajtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.
- Bajtin, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=zNoiLwEJckUC> (Traducido por Tatiana Bubnova)
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en francia*. Siglo XXI. Descargado de <http://books.google.es/books?id=NQSBAAAACAAJ>
- Bobbitt, J. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2ª Ed. Español ed.; E. L. S.A., Ed.). Fontamara.
- Bruniand, L., y Porta, P. L. (2005). *Economics and happiness: Framing the analysis*. USA: Oxford University Press.
- Burnet, J. (1967). *Aristotle on education: being extracts from the ethics and politics*.

- Cambridge University Press. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=i-83AAAAIAAJ>
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=mdZGI-8fFF0C>
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 317-333.
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para ser feliz. ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Cherryholmes, C. (1987). *Revista de educación. Teoría del Currículo*. (n.º 282). Buenos Aires, Argentina.: Ministerio de Educación.
- Classen, A. (2007). Happiness in the middle ages? hartmann von aue and marie de france. *Neohelicon*, 25(1), 247-274.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B., Brown, S. L., y Mikels, J. A. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361 - 368. doi: 10.1037/a0015952
- Collins, S., y Marková, I. (2004). Les énoncés collaboratifs : une nouvelle méthode dans l'étude des focus groups. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 291-298.
- Cornejo, C., Assael, J., Quiñones, M., Redondo, J., y Rojas, K. (2009). *Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de santiago* (U. d. C. Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Sociales, Ed.). FONIDE ? Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación. Descargado de www.fonide.cl
- Csikszentmihályi, M., y Csikszentmihalyi, I. S. (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=1Nt6bdf0yxQC>
- da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- de Halicarnaso, H. (2006). *Los nueve libros de la historia* (ebook, wikisource.org, trad. P. Bartolomé Pou, SJ (1727-1802) ed.).
- Delumeau, J. (2002). *Une histoire du paradis. tome 1, le jardin des délices* (n.º v. 1). Hachette.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=s8KsHz4q7ZIC>

- Diener, E., Oishi, S., y Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Durkheim, E. (1895/1974). *Las reglas del método sociológico*. Morata. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=GunbmYdZGWkC>
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie* (J.-M. Tremblay, Ed.). Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Descargado de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf
- Fordyce, M. (1997). Educating for happiness. *Revue québécoise de psychologie*, 18.
- Fredrickson, B. L. (en prensa). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47; E. Ashby Plant y D. P.G., Eds.). Academic Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=WECofT0dFJAC>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Morata.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Routledge. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=UDcHc13MiRkC>
- Giner, S. (2008). *Historia del pensamiento social*. España: ARIEL.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Grossen, M. (2004). Interaction analysis and psychology: A dialogical perspective. *To appear in C. Prevignano & P. Thilbault (Eds.)*. Descargado de <http://www.dialogicidad.cl/papers/grossen.pdf>
- Grossen, M., y Salazar-Orvig, A. (2007). Elaboration de la notion de confiance et secret medical dans de focus groups. *Interacções*, 6, 32-64. Descargado de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Falmer Press.
- Hogan, R. L. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, II, Fall, 1-14. Descargado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=ojwed>
- Holton, G. (1975). On the role of themata in scientific thought. *Science*, 188, 328-334.
- Houssaye, J. (2003). *Cuestiones pedagógicas: una enciclopedia histórica*. Siglo XXI.

- Descargado de <http://books.google.cl/books?id=WpRzoTS0KUgC>
- Iancu, I., y Hanta, A. (2010). Social representations of happiness. *Journal of Media Research*, 7, 12-38.
- Jovchelovitch, S. (1995). Social representations in and of the public sphere : towards a theoretical articulation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25(1), 81-102.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=H9hUMKbZ4xcC>
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Christie, S., y Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*(6), 261-300.
- Larrabure, G. (1996). *Agustín de hipona: ensayos sobre su itinerario espiritual*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=4ERcV1kURWMC>
- Larraín, A. (2007). *Condiciones retóricas y semióticas en el proceso de auto-argumentación reflexiva*. Tesis Doctoral no publicada, Escuela de psicología. Universidad Católica de Chile.
- Larraín, A., y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de psicología*. Descargado de <http://www.dialogicidad.cl/papers/larrain.pdf>
- Larraín, A., y Moretti, R. (2011). Análisis dialógico de habla privada argumentativa. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 10, 60-86. doi: 10.2225
- Layard, R. (2009). *Happiness: Lessons from a new science*. (Kindle Edition ed.). UK: Penguin Publishing.
- Linell, P. (2009). *Rethinking languages, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making* (IAP, Ed.).
- Linell, P. (2010). Discourses in interaction. En S. Tanskanen, M. Helasvuo, y M. Johansson (Eds.), (p. 33-59). John Benjamins Pub. Co. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=Tr-ht1Pd0oMC>
- Lipovetsky, G. (2010). *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Magendzo, A., y Donoso, A. (1992). *Diseño curricular problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*

tica.

- Marcos, G., y Cruz, M. (2004). *Diálogo con los griegos*. Colihue. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=A0hYPvck05QC>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Cambridge University Press.
- Marková, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*(38:4), 461-487.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., y Salazar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox.
- Martínez Barrera, J. (2008). La vida contemplativa como praxis suprema según aristóteles. *Revista Philosophica*, 33, 89-98.
- McMahon, D. M. (2006). *Una historia de la felicidad* (Edición en español de Jesús Cuéllar y Victoria Gordo del Rey. ed.). USA: Taurus.
- Medina, L. (s.f.). *¿cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? una reflexión metodológica desde el análisis dialógico de los discursos*. (Artículo producido en el marco de la investigación Teorías implícitas y paradigmas disciplinares y pedagógicos de los docentes responsables del aprendizaje inicial del lenguaje escrito, realizada en el Centro de estudios de políticas y prácticas en educación, CEPPE, y financiada por Conicyt, Chile)
- Medina, L. (2011). ¿cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? una reflexión metodológica desde el análisis dialógico de los discursos. *Revista de Educación.*, 0.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=xuvSZwEACAAJ>
- Norrish, J. M., y Vella-Brodrick, D. A. (2008). Is the study of happiness a worthy scientific pursuit. *Social Indicators research*(87), 393-407.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72.
- Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. P. Lang.
- Porter, R. (2001). *The enlightenment*. Palgrave.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes*

- everything*. Penguin Group US. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=E1N4z9jyzwYC>
- Salazar-Orvig, G., A. (2000, Diciembre). Discourse and social representations: framing cognition in focus group. En *Language and social representations*. Paris.
- Sandín E., M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=-z00gAACAAJ>
- Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.
- Searle, J. R. (2005). What is an institution? *Journal of Institutional Economics*, 1, 1-22.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 5-14.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Descargado de https://books.google.cl/books?id=TzGPp8411_AC
- Stufflebeam, D., Madaus, G., y Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Springer. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=5679vdyleZMC>
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=5NgP8GCD2s0C>
- Uchida, Y., V. N., y Kitayama, S. (2004). Cultural constructions of happiness: Theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*, 5, 223-239.
- UNICEF. (2012, mayo). Objetivos de desarrollo del milenio. *Sitio Web Oficial*. Descargado de <http://www.unicef.org/spanish/mdg/education.html>
- United Nations, G. A. G. (2011). Adopting resolution on multilingualism, general assembly emphasizes importance of equality among six official united nations languages also passed: Texts on happiness, peacekeeping, tenure of tribunal judges.. Descargado de <http://www.un.org/News/Press/docs/2011/ga11116.doc.htm>
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzini-Cioldi, F., Marková, I., Duveen, G., y Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *LSE Research online*, 95-125. (Disponible en <http://eprints.lse.ac.uk/2640>)
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to media-*

- ted action*. Harvard University Press. Descargado de <http://books.google.cl/books?id=c52ufHz1uQ4C>
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Madrid: Aique.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan. Descargado de <https://books.google.cl/books?id=9WydAAAAAAAJ>
- Zoder, M., y del Pozo Sáinz, T. (1994). El cristianismo y la transmisión de la educación clásica. *Studia historica. Historia antigua*(12), 135-142.

Vladimir: Alors, on y va ?

Estragon: Allons-y.

(Ils ne bougent pas.)

En attendant a Godot.

Samuel Beckett.

*Happiness is neither virtue nor pleasure
nor this thing nor that but simply growth,
We are happy when we are growing.*

William Butler Yeats

