

Relatos de Felicidad

Narrations of Happiness



Gloria Clemencia Valencia González
(1967) colombiana,
Universidad de Manizales, Colombia
gcvg18@gmail.com



Diana María Duque García
(1982), colombiana,
Institución Educativa San Isidro, Belalcazar, Colombia
dianamariaduque82@gmail.com

RESUMEN

Pensar el aula como espacio de vida implica facilitar la emergencia de los modos, los trayectos y los contenidos del bienestar y de las compensaciones valiosas para los sujetos estudiantes. En tal sentido, los relatos de felicidad de los niños actualizan dicho valor y permiten que el aula trascienda desde una referencia geofísica hacia un ámbito que facilita generar sentido de sí mismo como potenciador y facilitador de la interpretación de su lugar en el mundo. En el presente artículo se exponen los principales resultados de la investigación realizada con estudiantes de segundo grado de una institución de educación primaria de Colombia.

El trabajo pretendió comprender las experiencias de felicidad de los niños a partir de sus relatos y las implicaciones derivadas para la vida del aula. Como resultados destacados se encuentra en los relatos la escasa presencia de los aprendizajes académicos

ABSTRACT

The ways and means for the wellbeing and valued rewards for each student need to be made evident so that the classroom transcends the geophysical reference and validates within each child a sense of worth, potentiating his or her own role in life. This article presents the main findings of the research conducted with second grade students at a primary school in Colombia.

Based on the students' own narrations, this research sought to understand how the students experience happiness and how this is made evident in the classroom. Especially noteworthy are the findings that academic learning is of little significance in the children's happiness. However, interpersonal relationships and the sharing of experiences are of utmost importance; the experiences narrated by the students emphasize the importance of regarding the classroom as the stage where life happens

como parte de la felicidad de los niños y el énfasis puesto en la felicidad como experiencia de relaciones interpersonales y de compartir e intercambiar presentes.

Palabras clave: Aula, desarrollo de la educación, felicidad.

Recibido: 28-02-2017. **Recibido:** 19-04-2017

INTRODUCCIÓN

La pregunta por la felicidad, de origen eminentemente filosófico, desde los postulados Aristotélicos sobre la felicidad como fin en sí misma y como asunto ético – Ética a Nicómaco – fue transformándose y circunscribiéndose al ámbito de lo privado íntimo o a la discusión de naturaleza exclusivamente filosófica. Las transformaciones en la vida colectiva en los sistemas políticos, sociales, económicos y culturales actualizan la pregunta por la felicidad desde ángulos tanto filosóficos como sociológicos y psicológicos.

En los entornos de la escuela formal, la felicidad como tema y, aún más, como problema, es más reciente. Con frecuencia, se presenta asociada al bienestar y a sus mediciones. En este contexto, las experiencias de felicidad y sus implicaciones para el aula, parecieran ser un tema menor comparado con las urgencias, para el caso colombiano, de mejorar los resultados de pruebas nacionales e internacionales sobre conocimientos en Matemáticas, Lengua Castellana o Ciencias Sociales, de una parte; de la otra, en incrementar la eficacia de la instituciones escolares para incrementar la demanda de cupos, ampliar la cobertura y consolidar indicadores positivos de gestión en todas las áreas.

En medio de esa orientación general, durante el

classroom as the stage where life happens

Keywords: Classroom, educational development, happiness

recorrido por la propia biografía docente, emergió la fuerza que ha tenido en las investigadoras la experiencia de la felicidad y cómo ella ha orientado los personales trayectos de vida. Este auto-interrogarse sobre la felicidad en la perspectiva señalada, generó el regreso con ojos renovados al aula.

De este modo, desde el grado segundo, con niños de 10 años, de la Institución Educativa San Isidro, esta investigación interrogó: ¿Qué implicaciones tiene para la gesta de vida en el aula los relatos de felicidad de los niños de segundo grado de la institución educativa San Isidro? En consecuencia, el estudio se orientó a develar experiencias de felicidad de los estudiantes mediante sus relatos; además, identificar cuáles son las afectaciones evidenciadas en ellos y establecer las implicaciones que tales relatos tienen para su vida en el aula.

Metodológicamente esta indagación transitó desde las autobiografías docentes hacia el uso de mapas mentales como dispositivos para objetivar las experiencias de felicidad y para conocer la propensión de vivir, los ambientes donde interactúan y las particulares experiencias de felicidad de los sujetos estudiantes. A partir de ellos, se elaboró un mapa de mapas como tránsito de lo individual a lo colectivo y se configuró una estructura de

afectaciones para trabajar en conversatorios con los niños sobre sus relatos y, en conjunto, plantearse la vida personal y colectiva del aula.

En las investigaciones revisadas, los autores abordan la felicidad desde diversos ángulos y relaciones: Percepción de felicidad y niveles de satisfacción vital (Saavedra, Vega, Cabra y Contreras, 2010); felicidad vinculada a la cultura (Bilbao, Techio & Páez, 2007) o representaciones sociales de felicidad (Rodríguez, 2015). Otros, se orientan a mediciones de felicidad (Alarcón, 2006) o a la felicidad como satisfacción (Jiménez, Zagalaz, López, Pulido & Ruiz, 2013).

En el ámbito escolar Deik, Moyano & Páez (2014) vinculan comportamientos de estudiantes universitarios con la búsqueda de la felicidad. Chaves (2006) se concentra en las relaciones

escolares y sus implicaciones para las relaciones en el aula y Núñez (2013), se orienta hacia la vinculación de la gestión pedagógica en el aula y el clima escolar desde la percepción de estudiantes y profesores.

Tales estudios dejan por fuera interrogar las experiencias de felicidad y sus implicaciones para la vida en el aula. Por ello, adentrarnos en estas comprensiones permitió pensar el aula como creación, como una gesta en movimiento, la cual requiere ser gestionada.

El presente artículo se desarrolla en cuatro apartes: el primero aborda la descripción teórica, el segundo presenta el criterio metodológico, el tercero se despliega el análisis e interpretación de la información y el cuarto plasma las conclusiones.

1. DESCRIPCIÓN TEÓRICA

1.1 LA FELICIDAD DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

La felicidad ha ocupado diversos lugares de preponderancia en la historia de la humanidad. En la antigüedad, la felicidad estaba asociada al conjunto de la existencia como telos de la vida lograda. En su argumentación sobre la recuperación del tema de la felicidad en la filosofía contemporánea, Rodríguez Duplá (2001) muestra cómo la noción de felicidad históricamente ha sufrido transformaciones desde ese telos de la vida lograda hasta concebirse como bien supremo y, en la modernidad, a asociarse al plano subjetivo derivado de una vivencia. Indica que los filósofos contemporáneos, entre ellos Odo Marquard y Martha Nussbaum, asumen, el primero, la felicidad como un balance entre felicidad e infelicidad; la segunda, (Nussbaum) como una decisión por evitar controlar los riesgos y asumir la vulnerabilidad.

Para Ortega y Gasset (1963, p.79) "la felicidad consiste en encontrar algo que nos satisfaga completamente... (la pregunta sería) qué condiciones objetivas habrá de tener para conseguir

satisfacernos". En esta perspectiva, el autor plantea la felicidad como experiencia subjetiva soportada en condiciones objetivas y establece que el puente entre las experiencias desde las cuales es factible la actividad del sujeto está determinado por el contexto.

Siguiendo la línea del autor, se podría plantear que la felicidad, más que un estado, es una experiencia asociada a tiempos y espacios específicos, mediada por la actividad del sujeto, en la cual las articulaciones con los espacios, los tiempos, las circunstancias y los otros sujetos en el proceso de vinculación con condiciones objetivas de felicidad, emergen asociadas a emociones y sentimientos en el sujeto mismo como afectaciones que darían cuenta de rasgos subjetivos de la felicidad experimentada.

Para los intereses de este estudio, la perspectiva de Odo Maquard (2006) sobre la felicidad como equilibrio entre felicidad e infelicidad a través de la

compensación, facilita expandir el interrogante de Ortega y Gasset sobre aquello que nos satisface completamente y la actividad del sujeto como la que posibilita respuestas. Indica Marquard que no existe felicidad sin sombras, la pura felicidad no es de este mundo, señala dando a entender que se vive en el espacio de lo imperfecto y que lo extraordinario no es humanamente posible porque el sujeto no es eterno; de aquí parte su tesis, según la cual, la felicidad humana es siempre "felicidad en la infelicidad".

En este sentido, para esta investigación, el vínculo entre subjetividad y objetividad o felicidad y contexto resulta un vínculo afortunado, toda vez que permite establecer una relación desde donde identificar los elementos de afectaciones, en tanto emociones vinculadas a las experiencias de felicidad como factores que emergen de contextos específicos, en este caso, el contexto educativo formal.

El ángulo de lectura sociológico sobre la felicidad ofrece herramientas metodológicas propicias para des-agregarla y medirla. Para el siglo XX las discusiones en torno a los conceptos económicos amplían la mirada sobre cómo es la calidad de vida y el bienestar de las sociedades, retomando la noción de felicidad como campo académico y foco de explicación en relación con el estado de la misma. Ya en el siglo XXI, las ideas centrales se encaminan hacia una mirada de las transformaciones individuales donde se comparten varias

concepciones, la primera nos explica que los individuos tienen la capacidad de sentir las mismas emociones; la segunda entiende la felicidad como un fenómeno transcultural y la tercera donde todo el mundo puede entender la felicidad de la misma manera.

Veenhoven (2005) enfatiza la importancia de entender cómo el sujeto habita estos espacios que tienen vida y cómo dicha vida debe estar pensada, llena de expectativas, intereses, necesidades y anécdotas que servirán no solo para su crecimiento personal y espiritual, sino también para el de los demás sujetos que comparten su espacio vital de habitabilidad. El autor termina definiendo felicidad "como un grado en el cual un individuo evalúa la calidad global de su vida presente como un todo positivamente" Veenhoven (2005, p7).

En términos psicológicos se encuentran miradas como la de Segura y Ramos (2009, p.9), quienes asumen la felicidad como una realidad seria, donde "la vida humana en la que no tuviera sentido la felicidad no sería una vida humana".

Para esta investigación la felicidad está anclada al contexto e incluye dimensiones de orden objetivo y subjetivo que no la dejan en un asunto etéreo de una experiencia exclusivamente individual, sino que también puede ser puesta en términos de la vida colectiva.

1.2 | GESTIÓN DEL AULA COMO GESTA DE VIDA

La gestión posibilita la consecución de un objetivo, incluye la administración y ofrece medidas, acciones y decisiones. Castro (2006, p.226), citando a Stephen Ball indica que la gestión constituye la mejor forma de dirigir las instituciones educativas, como modo de gobernar- organizar las instituciones. Desde aquí, la gestión del aula cobra valor social y académico.

Pérez Ruiz (2014) señala que la gestión permite a los establecimientos educativos mejorar su conjunto de acciones para garantizar los propósitos que harán

reales transformaciones en la vida de los sujetos activos en el proceso educativo. El aula escolar se despliega como protagonista de tal proceso y se expande desde un referente geofísico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo de estudiantes hacia un ámbito que, a partir dicho referente, emerge como ámbito socio-simbólico de experiencias sociales e individuales de los sujetos que le dan vida desde sus construcciones afectivas.

En consecuencia, la gestión del aula, la gestión escolar, adquiere valor desde la posibilidad de ser interiorizada como una gesta de vida en el aula, donde cada sujeto tiene experiencias valorables, las cuales ayudan al desdoblamiento del sujeto mismo y al fortalecimiento de sus relaciones sociales, académicas y personales; como miembro activo de sus propios procesos educativos. La gestión transmuta a gesta, a conquista, a semilla, a creación en el aula, lograda a través de entretener relaciones en una red de afectaciones donde la felicidad es el medio y el fin para comprender las experiencias de los sujetos que la integran.

2. CRITERIO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

La presente investigación nace del propio recorrido biográfico de las investigadoras en espacios/tiempos vitales vividos, que permitió explorar experiencias de vida y marcas vitales surgidas en el caminar familiar, social y educativo, así como ubicar acciones de vida que han ido dando sentidos a las experiencias del presente y cómo aquello que se creía olvidado o era concebido como dado (ser feliz) no está dado. Ese darse cuenta sacudió el espacio de confort y permitió pensar la felicidad desde las experiencias de vida propias y de otros.

Estas comprensiones derivaron en un camino metodológico organizado en seis fases interrelacionadas:

2.1 Autobiografía docente, los inicios

Después de haber realizado la autobiografía e identificar la situación problema, ¿qué implicaciones tiene para la gesta de vida en el aula los relatos de felicidad de los niños de segundo grado de la institución educativa San Isidro? El acceso a mapas mentales permitió crear un mapa mental individual personal, mediante el cual se desplegó la propia concepción sobre la felicidad.

Según Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010, p.52) "la felicidad es la meta de todo ser humano, y sin embargo la escuela no la suele considerar como uno de sus objetivos primordiales" Siendo así, el aula emerge como espacio privilegiado para que cada uno de los sujetos comparta y elabore sus experiencias de satisfacción, de disfrute de las cosas más simples y sorprendentes de su vida. Un sujeto que pueda desplegar tales experiencias es un sujeto habilitado para plantear y participar en gestas de vida en el aula.

2.2 Ampliación de complejidad

Cada estudiante realizó un mapa mental sobre las experiencias de felicidad en su vida, con dibujos, palabras e imágenes; lo cual permitió conocer tanto sus ambientes e interacciones como las relaciones que hicieron evidentes sus emociones y sentimientos. Emergió en los mapas su estado de satisfacción, de disfrute de la vida, de bienestar, de represión o de temor. A partir de los mapas se generó un compartir en el aula de clase sobre sus relatos de felicidad.

2.3 Reducción de complejidad

En esta fase se partió de lo individual a lo colectivo, a través de la elaboración de un mapa general elaborado con base en los mapas individuales de los sujetos estudiantes donde expresaron sus comprensiones y experiencias de felicidad.

2.4 Estructura de afectaciones

Esta fase se realizó mediante conversatorios con los estudiantes orientados a identificar su emoción central en las experiencias de felicidad relatadas. Realizados a campo abierto y en círculo. Los conversatorios permitieron evidenciar la

construcción particular de sus realidades en relación con las experiencias de felicidad en su vida. El mapa de mapas que permitió mostrar las experiencias de felicidad de los niños, facilitó también la organización categorial.

2.5 Relatos de felicidad

Los conversatorios sobre los relatos permitieron dimensionar la felicidad en relación con la

experiencia individual y colectiva de los sujetos estudiantes.

2.6 Construcción de sentido en la vida personal y colectiva del aula, esta construcción de sentido se consolidó en el artículo de investigación.



*Gráfico 1. Diseño de la investigación.
Gloria Clemencia G. y Diana María Duque

3. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

3.1 | EXPERIENCIAS DE FELICIDAD

Los niños evidenciaron en sus mapas mentales un entramado de relaciones a partir de experiencias (entendidas como el conocimiento sobre felicidad) que los vinculaban con otros sujetos y desde allí ellos proyectaban sus acciones (predominantemente actividades personales), expresaban sus emociones y sentimientos, hacían explícitos sus sueños y planeaban modos en que potencialmente podrían compensar algo de lo que consideraban débil en sus experiencias sobre felicidad.

En los relatos de felicidad de los niños las experiencias evidenciaron tres orientaciones: la primera vinculada con relaciones y contextos familiares, la segunda asociada a jugar con los amigos, la tercera, emergió casi de modo correlativo con la segunda, asocia la felicidad a estudiar, aprender y a relacionarse con la docente.

Los diversos vínculos que establecen los niños sobre la felicidad son comprensibles, en tanto, al decir de Jover, Gil, Reyero y Thoilliez (2009, p.3) "(...) Nadie se refiere a su felicidad en el vacío". Las conexiones entre las experiencias de felicidad son móviles, un mismo niño resalta el valor de las relaciones familiares, de estar con los amigos y de disfrutar con la naturaleza (Niño 1, Niño 4), mientras que otro resalta las relaciones con la familia y con la profesora (Niño 3) y uno más pone de relieve tanto las relaciones con la familia como con los amigos (Niño 4)

Estudios cuya pretensión es medir el bienestar subjetivo -que asocian con felicidad- señalan a la familia como una de las principales fuentes de felicidad (Moyano y Ramos, 2007); los diversos espacios de relación donde los niños relatan experiencias de felicidad pueden asociarse, por un lado, con su momento vital (rango de edades entre 8 y 10 años) de apertura al mundo y, al mismo tiempo, dependencia y relación íntima con su grupo familiar. Por otro lado, se asocian con la experiencia, aún

iniciática, de la vida escolar como ámbito público de relaciones y su despliegue personal más allá del ámbito familiar. En tal sentido, el desafío que potencialmente enfrentaría la escuela es mantener vivo ese espíritu de novedad con el cual los niños relatan "aprender cosas nuevas" como parte de su felicidad.

La felicidad es para los niños una vivencia de orden intersubjetivo. Planteada la felicidad como un constructo colectivo, de intersubjetividad y afectación social compartida, reafirma el valor de las relaciones como espacios desde los cuales buscar o tener *oportunidades para una buena vida y la buena vida misma*, en palabras Rutt Veenhoven. De aquí, el relieve que los niños reconocen a sus contextos de interacciones familiares, sociales y educativos, como posibilitadores para experimentar diferentes emociones y sentimientos asociados a la felicidad (alegría, tristeza, enojo, compartir, libertad).

Ahora bien, al analizar las acciones asociadas a esas experiencias intersubjetivas de felicidad, encontramos que la felicidad de los niños se manifiesta a través de las actividades realizadas en su cotidianidad. Justamente, es en la capacidad de romper las actividades más rutinarias donde afloran el disfrute, el goce y la valoración de felicidad como connaturales a la vida misma de los niños. Si al decir de Ortega y Gasset (1963, p. 86), "acción es la vida entera de nuestra conciencia cuando está ocupada en la transformación de la realidad", cobra sentido que los niños asocian su felicidad con acciones que modifican aspectos de su cotidianidad y, en la mayoría de casos, les permiten movimiento corporal, en tanto facilita modificar su estado interno y, en correspondencia, deviene en compensación de felicidad que emerge desde ellos mismos.

Un aspecto llama la atención en las narraciones de los niños: relatan agrado por estar con la profesora. Sin embargo, cuando se trata de acciones que les generan placer o que despliegan su sensación de

satisfacción y bienestar ninguna acción de las relatadas está asociada con la escuela, con la profesora o con el aula. Queda pendiente por indagar si ello tiene que ver con que la familia ocupa un lugar preponderante en la experiencia de los niños, con la escuela misma en su conjunto o con el control del cuerpo que se realiza en la institución escolar.

El cuerpo deviene en soporte material en el que se manifiesta el asentamiento de la historia de un sujeto; pero que también es el resultado de un proceso de incorporación que va encarnando el juego de las estructuras sociales singularmente situadas y que regulan las maneras de hacer y sentir, de percibirse en el espacio social y urbano, indican Aimar y Peano (2013) p 27-28.)

Desde esta perspectiva, volver la mirada sobre el movimiento en los niños como expresión de su felicidad implica desnaturalizar el movimiento asociado como simple expresión de la edad y darse la oportunidad de leerlo como texto que habla tanto o más que las palabras del sujeto.

Los relatos de los niños no solo confirman perspectivas que asocian la felicidad más con lo que hacemos que con lo que tenemos en diversos ambientes: escolar, familiar o barrial (Caruana, 2010), sino que abren interrogantes sobre la vida misma en la escuela ¿qué pasaría si cambiamos la profesora? ¿También dirían que les encanta estar con ella cuando les enseña? ¿Qué les permite la escuela para el despliegue de su felicidad? ¿Tendría que ocuparse la escuela de abrir el potencial despliegue de acciones y movimientos de los niños en pro de su felicidad, más allá de los predeterminados espacios de educación física y descanso?

Aprendientes de Ortega y Gasset (1963, p.76) hemos comprendido que "Consistimos (...) en un potencial de actos: vivir es ir dando salida a ese potencial, es ir convirtiéndolo en actuación" ¿qué hace la escuela con ese potencial?, si aceptamos que la educación sistemática proporcionada por la escuela fuese un proceso de enseñanza y aprendizaje de la conducción de ese potencial de actos, ¿desde qué ángulos se orienta el logro de ese algo que satisfaga a los niños o, de ese balance entre felicidad e

infelicidad del que habla Odo Maquard? Indudablemente, tal conducción se genera en numerosos escenarios, la oportunidad de la escuela en el presente histórico es su vocación sistemática, más allá de ser la única que orienta la conducción de acción hacia experiencias de felicidad. Dicha vocación le permite tanto diseñar ambientes de enseñanza y aprendizaje como aprender y enseñar en los ambientes que emergen en la experiencia, nunca totalmente controlable, de los niños.

La sistematicidad en la escuela contemporánea implica, en esta perspectiva, tanto flexibilidad para diseñar los ambientes y para cambiarlos como para leer los lenguajes del cuerpo y lo dicho de lo no dicho en las comunicaciones con los niños, así como con y entre todos los miembros de la comunidad educativa. Si deviene valioso comprender los relatos de felicidad de los niños para gestar vida en el aula ¿cómo hacerlo posible sin pensar en la felicidad de los maestros, los directivos y de los padres? En últimas, todos forman parte de las interacciones donde los niños configuran su felicidad, se trata de restituir al sujeto en el sentido de cuidado del otro, de cuidado entre todos.

Es a partir de la objetividad que podrán leerse las condiciones de felicidad, por cuanto, no podremos ver nada claro en el asunto de la felicidad [...] comenzamos por advertir que frente a las cosas es el sujeto una pura actividad, [...] somos un poder ver, un poder gustar y oír, un poder recordar, un poder entristecernos y alegrarnos, llorar o reír, un poder amar y odiar, imaginar, saber, dudar, creer, desear y temer Ortega y Gasset (1963, p.76).

Entonces, la conducción del potencial de actos estaría orientada a pensar, dar sentido y facilitar condiciones para que ese *poder de los niños* se realice en los diversos ámbitos de la vida escolar, un poder en el cual el valor de las acciones sea pensado en virtud de su sentido vinculado con la experiencia colectiva. De modo tal que las emociones y las afectaciones sean no solo posibles, sino necesarias en la perspectiva de una vida feliz en la escuela.

Hasta aquí, han podido hacerse evidentes las experiencias de felicidad íntimamente asociadas a

ambientes familiares, a acciones estrechamente ligadas al movimiento y al cuerpo y a algunos de los desafíos que ello plantea a la escuela y a la educación sistemática. Adentrarnos en las *emociones, curso de los eventos y flujo de las experiencias de felicidad* de los niños, reafirma el valor de la felicidad como ámbito de realización de la imperfección. Los niños ponen en la escena sus afecciones vinculadas a su felicidad ampliando el contexto de las vivencias sin generar ninguna valoración. Ellos expresan amor, paz, alegría, distensión y libertad y ante el cambio de contextos o situaciones relatan también frustración, miedo, nervios, rabia. Estos últimos asociados a no tener un permiso, no llevar una tarea o ser rechazados en alguna situación particular.

Esta investigación concibe la felicidad alrededor de las experiencias cotidianas y las relaciones que en ella emergen. Por lo tanto, más que pretender enseñar al niño a ser feliz, si ello fuera posible, acercarnos a los relatos de felicidad y, dentro de ellos, a las emociones que generan afecciones en los niños, permite adentrarnos a comprender el flujo de su vida y cómo la valoran con miras a la expresión de su felicidad, de su espíritu, de sus sueños y de sus expectativas. De modo tal que el placer y el displacer ingresen, circulen y, de ser necesario, se tramiten en un fluir de vidas en el aula. Además, la presencia de **cuerpos controlados y dirigidos**, predominantemente, al dominio de aprendizajes académicos intensifica los interrogantes tales como: ¿qué posibilidades y cuál es el alcance de posibilidad de que los niños expresen su interpretación de los acontecimientos de los cuales forman parte? ¿De aquello que les afecta de algún modo? ¿Qué ensambles son posibles entre los contenidos académicos y los flujos de vida de los niños?

Ahora bien, ese flujo de la vida feliz como experiencia de imperfección más que como estado o, en palabras de Veenhoven (2005), como relación entre oportunidades y consecuencias internas y externas de vida, abre paso a compensaciones que los niños relatan asociadas a la afirmación de posibilidades proyectadas o a sueños expresados como anhelos que compensarían el displacer que expresan. Los sueños y la felicidad como una experiencia del día a día de los niños, les permiten expresar e imaginar su futuro.

Los relatos de los niños evidencian esta tendencia de compensación en el detalle, en lo particular, reafirmando el planteamiento de Maquard (2001, 2006) al indicar que la compensación se aleja de un más allá como sentido último. En esa medida, como se evidencia en los relatos de los niños (2-4-5) las compensaciones son contingentes, están asociadas a un cierto alivio más que equilibrios o balances estables y definitivos. Esta perspectiva de movilidad en la compensación es compartida por Veenhoven (2005) al indicar que la felicidad no es igual en el tiempo, la felicidad cambia a menudo de acuerdo con las experiencias individuales y colectivas. Para el autor, la felicidad no es solamente un asunto interno, al contrario, está influenciada por el contexto.

En sus relatos, los niños expresan sueños, sin nombrarlos de eso modo, más bien los señalan como oportunidades que emergen de su pasado y se estructuran como oportunidades, en la historia de la sociedad donde despliegan su vida y su desarrollo individual. Los relatos de felicidad de los niños muestran no solo la riqueza, sino el valor de conocer sus experiencias, leer y comprender sus acciones, dejar fluir sus emociones y sus sueños para dar paso a la vida del aula.

3.2 | VIDA DEL AULA: INSTITUCIÓN, GESTIÓN Y EDUCACIÓN

El recorrido por los relatos de los niños nos retorna al aula escolar. Esa aula con frecuencia naturalizada dentro de la escuela formal y asociada a una georeferencia material, suele restringirse a un ámbito físico en el cual se gestiona la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, en correspondencia con los lineamientos de las autoridades estatales y gubernamentales del orden nacional, regional y local. Con frecuencia, esta aula en lugar de expandirse por vía del despliegue simbólico del lenguaje y el pensamiento humanos, se escinde. Separa los conocimientos académicos de la vida, generando fronteras comprendidas como barreras, como límites, más que como delimitaciones.

La separación de la vida y de los saberes de los sujetos, genera una la escisión del aula con diversas implicaciones: la primera constriñe incluso la propia administración de los conocimientos, en tanto omite fuentes indirectas de la cultura académica y los presenta con cierta apariencia ahistórica y atemporal. La segunda deriva en que conocer sus relatos de felicidad amplía la perspectiva de comprensión de mundo desde el aula. En la medida que dicha lectura facilita a todos, estudiantes y docentes (como parte del aula que interpretan), adentrarse en la cotidianidad para significarla y para situarse frente a las relaciones, acciones, emociones y compensaciones que hacen la felicidad como experiencia específica de sujetos con nombres e historias también específicas.

¿Cómo pensar una gestión inteligente de nuestras emociones que amplíe nuestros horizontes de felicidad si ello sale de la vida del aula? En esta línea posturas como la de Calvo de Mora (2012, p. 80), en su crítica a las políticas educativas basadas en el control de la subjetividad, indican que para poner en marcha tales políticas, las instituciones educativas deben ser entendidas como "organizaciones de servicios cuyo material de trabajo es la información y el conocimiento (...) con el objeto de construir un producto curricular transferible a la sociedad para su adquisición y consumo". Excluir la experiencias de felicidad de los niños ayuda a realizar esta perspectiva plana y flexible de la denominada

organización escolar. Lo contrario abre puertas, desde el aula, para pensar la escuela a partir de su condición histórico – política, para reflexionar, incluso, la implicación de comprender la escuela como institución de servicio y no como organización social.

Más allá de las estructuras y las funciones institucionales, la vida de los sujetos y sus subjetividades, sus experiencias y sus sueños de felicidad ayudarían a comprender los problemas detrás de los síntomas que a veces se erigen como preponderantes en la vida del aula, llegando incluso al frecuentemente referido fenómeno del matoneo, cuya urgencia de resolución deja poco espacio para comprender a los sujetos implicados. Antes de llegar a límites de esta magnitud, la reflexividad sobre las propias acciones en las relaciones deviene en dispositivo formativo propicio, en tanto, recordémoslo, al decir de Odo Maquard, la vida es un espectro de relaciones entre felicidad e infelicidad, tal vez adentrarse en ese espectro muestre rutas inéditas para la vida del aula.

Plantea Tranier (2014, p.22) que si bien la figura del maestro sería una figura no imprescindible en este presente, también es una figura difícilmente reemplazable ... (en la) determinación de "despertar, posibilitar y transmitir acerca de un determinado modo de observar el mundo y de acceder al saber ... (Es donde el maestro se inscribe) en el otro —y deja huellas— en el orden de lo «irreemplazable»." De esta manera, la educación que transita por el aula deviene en una experiencia humana donde se gestiona vida para el estudiante y para el docente mismo. Este auto-posicionarse trasciende el ámbito de sus funciones como maestro para ubicarlo en el terreno de su propia humanidad y su despliegue de mundo, de modo tal que transformado, se transforme.

Recuérdese que en los relatos de felicidad de los niños, se puede advertir que la escuela o el aula no son un factor de influencia para los conocimientos valorados por los niños, es más un espacio que les ofrece la posibilidad de interactuar (amigos-profesor), además de ser conducto para sus

experiencias de vida cotidiana: ir de la casa a la escuela, disfrutar la naturaleza, compartir con sus compañeros y con su docente. De hecho, los aprendizajes que más recuerdan son aquellos donde ellos son los protagonistas.

Para mayoría de los niños, excepto uno, según sus relatos de felicidad, lo más importante no es aprender a sumar, restar o leer, lo más importante es compartir, disfrutar y contar sus experiencias de vida, como las actividades que realizaron en su casa o las que vivieron en el camino antes de llegar a la escuela. Vivir un estado de libertad que asocian con felicidad, hace que en ese camino pueda experimentar con sus sentidos lo que les rodea, lo que ellos pueden modificar para sus experiencias de felicidad, de modo que les brinda seguridad y aprendizajes no sometidos a notas, mediciones o críticas, más bien, esos conocimientos les ayudan a explorar el mundo, a crear sueños. He aquí otra implicación: trabajar con los niños para comprender cómo el trabajo con conocimientos sistemáticos puede hacer parte de sus experiencias de felicidad.

Un trabajo a partir del cual todas esas experiencias de vida alrededor de la felicidad, re-aviven ese espacio llamado aula, en apariencia inerte, algunas veces, donde suele transitarse,

predominantemente, entre objetos instrumentados, normas, sujetos silenciados y, a veces, ajenos, donde conocer al ser humano, con el que se interactúa diariamente, pareciera un atrevimiento. Indagar por la felicidad, como experiencia de imperfección, genera oportunidades valiosas de conocer, transformar, enseñar y aprender en el camino de la vida de un estudiante, como miras a configurar modos educativos del vivir juntos.

Ruth Veenhoven (2005, p.9) señala que "hasta ahora, los determinantes de la felicidad son entendidos vagamente. Aun así es claro que diversos valores del funcionamiento humano están involucrados; acción colectiva y conducta individual, experiencias sensoriales simples y alta cognición, características estables de los individuos y de su ambiente también como caprichos del destino". El flujo de las experiencias en el aula se realiza a partir de experiencias con el otro, con lo otro, en tanto constructo social elaborado individualmente. Por lo tanto, gestar vida en el aula desafía la disposición del maestro para elaborarse alrededor de la pregunta ¿Qué nos convoca?, de modo tal que la experiencia vivida como acontecimiento despliegue un aula en sentido de humanidad.

CONCLUSIONES-DISCUSIÓN

Leer el mundo, leer el aula desde la propia red de emociones y afectaciones, permitió ubicar a la felicidad como problema humano que circula en el aula de clases. Esta investigación permitió conversar desde diferentes ángulos y posturas sobre felicidad, Ortega y Gasset (1963), Odo Marquard (2006) y Rutth Veenhoven (2005), quienes comparten como rasgo general que la felicidad no solo está ligada a la construcción individual, sino al contrario, es una experiencia de estrecha relación entre el sujeto y el contexto, donde las experiencias están ligadas a las realidades y la felicidad como nicho de las subjetividades y objetividades del individuo.

El diálogo entre los referentes teóricos y las experiencias de los niños, mostró la felicidad

imbricada en la cotidianidad de cada uno, donde la experiencia más sencilla o más compleja marca huellas de felicidad. Los relatos de felicidad derivados de los mapas mentales de los estudiantes mostraron la potencia de refundar la vida del aula.

De este modo, aunque la labor del docente se extiende hacia campos vastos, sobre todo en la perspectiva de la ampliación de la reflexividad que le permite alejarse del mero oficio mecánico, es decir, que trasciende las acciones frecuentes y usuales del docente (como determinar contenidos y evaluar la capacidad del estudiante para responder cuestiones sobre estos), se hace posible que la educación, desde el micro-espacio del aula, abra perspectivas de una vida buena; vale la pena para tener presente

que, como indican Jover, Gil, Reyero y Thoilliez (2009), "aún cuando, en rigor, la educación no proporciona directamente la felicidad sino las

condiciones para que los sujetos la puedan alcanzar", el fin final de la educación es la felicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aimar, Lucas-Alberto y Peano Alejandra. (2013). Represión y constitución de subjetividades marginales: una mirada sobre el cuerpo y la movilidad en ciudad de Villa María, Argentina Boletín Científico Sapiens Research Vol. 3(1)- / pp: 25-31 Sapiens Research Group. En: http://www.sapiensresearch.org/images/pdf/v3n1/V3N1_Sociologando_2.pdf

Alarcón, Reynaldo. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. Revista Internacional de Psicología Nro.1, pp. 95- 102. Lima - Perú: Universidad Ricardo Palma. En: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04010.pdf>. (Recuperado en Julio 5 de 2014).

Aquino, Tomás de. (2001). Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles. Pamplona, España.

Arguís Rey, Ricardo; Bolsas Valero, Ana del Pilar; Hernández Paniello, Silvia y Salvador Monge, María del Mar. (2010). Programas de aulas felices: la Psicología Positiva entra por las aulas. Aragón educa. Revista del Museo Pedagógico de Aragón, pp.52-57. En: http://cepgranada.org/~inicio/archivos/ar3061_programa%20aulas%20felices.pdf (Recuperado en Septiembre 11 de 2015).

Bilbao, María Ángeles, Techio Elza María & Páez Darío. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. Revista de Psicología. Nro. 2, pp. 233- 276. España: Universidad del País Vasco.

Calvo de Mora, Javier. (2012). Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar. Praxis Educativa, Nro. 15, pp. 80-103. En: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a11mora.pdf> (Recuperado en Julio 17 de 2015).

Caruana Vañó, Agustín, (2010). Psicología Positiva y educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. En: Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva. Campos Vasallo. Alicante. Generalitat Valenciana Editores. En:

http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/aplicaciones_educativas.pdf (Recuperado en Diciembre 2015).

Castro, Alejandra. (2006). La Gestión Escolar en cuestión. Cuadernos de educación, Nro. 4, pp. 225-233. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. En: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/703/664> (Recuperado en Julio 5 de 2015).

Chaves Salas, Ana Lupita. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. Revista Educación, Nro. 30, p. 187-200 San Pedro Montes de Oca: Universidad de Costa Rica. En: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44030112.pdf> (Recuperado en Enero 23 de 2015).

Deik Torres, Mauricio, Moyano Díaz, Emiliano & Darío Páez. (2014). Comportamiento juvenil universitario en busca de la felicidad: su caracterización y su eficacia. Universitas Psychologica. Nro. 4, pp. 1419 - 1428.

Jiménez Moral, Juan Antonio, Zagalaz Sánchez, María Luisa, López Barajas, David Molero, Manuel Pulido Martos & Ruiz Ruiz Jonatan. (2013). Capacidad Aérobica, Felicidad y Satisfacción con la vida. Revista de Psicología del Deporte. Nro. 2, pp. 429 - 436. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. En: <http://www.rpd-online.com/article/view/v22-n2-jimenez-moral-zagalaz-molero-pulido-martos-ruiz> (Recuperado en Febrero 29 del 2016).

Jover Olmeda, Gonzalo; Gil Cantero, Fernando; Reyero García, David y Thoilliez Ruano, Bianca. (2009). Crecer Felices. Madrid: Universidad Complutense. Asociación Española de Fabricantes de Juguetes Editores. En: http://www.observatoriodeljuego.es/db_archivos/g_1.pdf (Recuperado en Septiembre 2 de 2015).

Marquard, Odo. (2006). Felicidad en la infelicidad: reflexiones filosóficas. Buenos Aires. Katz Editores.

Moyano Díaz, Emilio y Ramos Alvarado, Nadia. (2007). Bienestar subjetivo: Midiendo satisfacción vital,

felicidad y salud en población chilena de la región de Maule. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, Nro. 22, pp. 184-200. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762007000200012&lng=en&nrm=iso&ignore=.html(Recuperado en Agosto 18 de 2015).

Nuñez Gallegos, Susana Sofía. (2013). *Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores*. Loja –Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Ortega y Gasset José. (1963). *El espectador I*. En: *Obras Completas*. Tomo II. *Revista de Occidente*. Madrid.

Pérez Ruiz, Abel. (2014). *Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano*. *Educación y Educadores*. Nro. 2, pp. 357-369. En

: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n2/v17n2a09.pdf> (Recuperado en Agosto 18 de 2015).

Rodríguez Duplá, Leonardo. (2001). *La recuperación del tema de la felicidad en la filosofía contemporánea*. *Diálogo Filosófico*, Nro. 50 pp.194-226.

En: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1166074> (Recuperado en Enero 12 de 2015).

Saavedra Vargas, Norma, Vega Galdós, Favio; Cabra

Bravo, Miriam y Contreras Tinico, Erika. (2008). *Percepción de felicidad y niveles de satisfacción vital en trabajadores del Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado –HideyoNoguchi"*. – mayo 2008. *Anales de Salud Mental*, Nro.2, pp. 9-18. En: <http://www.docenciaensaludmentalinsm.com/ojs2.3.7/index.php/docencia/article/view/26>(Recuperado en Mayo 4 de 2014).

Segura Díez, María del Carmen y Ramos Linares, Victoriano (2009). *Psicología de la felicidad*. *Revista Av. Psicol.* Nro. 17, pp. 9-22. En: <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/mdelcsegura.pdf> (Recuperado en Junio 14 de 2015).

Tranier, José A. (2014). *Acerca de imprescindibles e irremplazables en la gestión escolar: miradas y abordajes posibles en contextos institucionales actuales*. Rosario, Argentina, 2004 – 2014. *Educación*. Nro. 45, pp. 7- 23. Argentina: Universidad del Rosario. En: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10518> (Recuperado en Agosto 19 de 2015).

Veenhoven, R. (2005). *Lo que sabemos de la felicidad*. In L. S. A. Garduno Estrada, Bertha y Rojas Herrera, Mariano (Ed.), *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México* (pp. 17-56). México: Plaza y Valdés.