

INVESTIGACIONES

## Bienestar escolar en internados: desafíos y oportunidades para superar la anomia social en contexto indígena<sup>1</sup>

School well-being in boarding schools:  
challenges and opportunities to overcome social anomie in an indigenous context

*Viviana Villarroel-Cárdenas<sup>a</sup>*

*Katerin Arias-Ortega<sup>a</sup>*

*Miguel Del Pino<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Chile.  
vvillarroel@uct.cl, karias@uct.cl

<sup>b</sup> Universidad Católica del Maule, Chile.  
mdelpino@ucm.cl

### RESUMEN

El artículo discute sobre el bienestar escolar de personas que desarrollaron su trayectoria escolar en internados. La metodología es cualitativa interpretativa, participaron 10 personas a través de entrevistas semiestructuradas. La información se analizó con un análisis temático. Los resultados evidencian oportunidades y desafíos de mejora: 1) sentido de pertenencia, vinculado a la promoción de un marco normativo de convivencia co-construido; 2) fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad, que refiere a brindar oportunidades de participación; 3) resiliencia, que se asocia a la capacidad familiar de transmitir la idea de superación; 4) identidad-cultura, debido a que se percibe una desconexión entre la cultura escolar y la propia; y 5) apoyo-confianza, dado que se percibe falta de apoyo y confianza entre la escuela, la familia y la comunidad. Concluimos que la convivencia escolar en contexto de internado debe transitar a una práctica ética y pedagógica que se co-construya a través del diálogo y en comunidad.

*Palabras clave:* bienestar escolar, bienestar social, anomia social, convivencia escolar.

### ABSTRACT

This article discusses the well-being of students who completed their schooling in boarding schools. The methodology is qualitative and interpretive, with 10 participants interviewed in semi-structured interviews. The data were analyzed using thematic analysis. The results highlight opportunities and challenges for improvement: 1) sense of belonging, linked to promoting a co-constructed normative framework for coexistence; 2) strengthening the school-community bond, which refers to providing opportunities for participation; 3) resilience, associated with the family's ability to convey the idea of overcoming adversity; 4) identity and culture, due to a perceived disconnect between school culture and personal culture; and 5) support and trust, given the perceived lack of support and trust among the school, family, and community. We conclude that school coexistence in the boarding school context must evolve into an ethical and pedagogical practice that is co-constructed through dialogue and within the community.

*Key words:* School well-being, social well-being, social anomie, school coexistence.

<sup>1</sup> El artículo es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt Regular N°1240540. Agradecimientos al Proyecto Fondecyt Postdoctorado N°3260937. Ambos proyectos son financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

## 1. INTRODUCCIÓN

En el sistema escolar chileno la educación se concibe como un derecho social, que busca garantizar a partir de las trayectorias educativas de los niños y jóvenes el bienestar y dignidad de las personas, desde una concepción inclusiva e intercultural (MINEDUC, 2025). Lo inclusivo se refiere a ofrecer estrategias de enseñanza y aprendizaje diversificadas para dar respuesta a las necesidades particulares de cada uno de los niños y jóvenes que allí se atienden, asegurando su educación escolar sin importar el origen sociocultural (Ley N°20.845). Mientras que, lo intercultural se asocia con una condición necesaria para la construcción de una sociedad democrática, pluralista y justa, lo que implica que la educación escolar debe promover el diálogo de saberes y el reconocimiento de distintas formas de ser, saber, hacer y estar en el mundo, para orientar los procesos pedagógicos (MINEDUC, 2025). Lo anterior, como una forma de asegurar el bienestar escolar en las nuevas generaciones de niños y jóvenes que desarrollan sus procesos de escolarización en la escuela chilena.

En ese marco, la experiencia que se gesta en los internados escolares cobra especial relevancia, pues de acuerdo a lo expuesto por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008), los internados son espacios educativos que buscan asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de niños y jóvenes, que generalmente son indígenas o campesinos que viven en sectores rurales alejados de espacios urbanos, en los cuales no se cuenta con locomoción periódica que permita asistir a una escuela o liceo cercano al hogar, apoyándolos a través de la entrega de un servicio de alojamiento y alimentación. Asimismo, estos espacios educativos también tienen como propósito proveer apoyo pedagógico, psicosocial y ofrecer espacios de recreación por medio de una infraestructura adecuada. Desde esta manera, los internados se configuran como espacios educativos que permitirían promover el bienestar escolar en dichos estudiantes. Lo anterior, implica comprender cómo estudiantes, profesores y la comunidad educativa son capaces de manejar las demandas del entorno escolar y sus recursos emocionales para alcanzar el estado de bienestar.

Considerando todo lo mencionado, este estudio se propuso como objetivo analizar las oportunidades y desafíos que enfrentan los niños y jóvenes que han vivido su escolarización en internados para alcanzar el bienestar escolar.

## 2. BIENESTAR Y ANOMIA SOCIAL: APORTES TEÓRICOS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN INTERNADOS

El bienestar social se ha abordado desde distintas perspectivas, principalmente en el ámbito económico y político, entendido como un indicador que permite medir la desigualdad de la distribución económica en el marco del desarrollo de las sociedades (Laca et al., 2011). En ese sentido, el bienestar se concibe como un estado de armonía que se produce del equilibrio entre las demandas que nos llegan del mundo exterior y los recursos emocionales que tenemos para enfrentarlas (Céspedes et al., 2013). Lo anterior, alude a un estado de equilibrio que se alcanza cuando una persona logra manejar eficazmente las presiones y exigencias del entorno, empleando sus propios recursos emocionales. Al respecto, Keyes (1998), define el bienestar social como la valoración que hacen los sujetos de sí mismo en el marco del funcionamiento, desarrollo y formas de desenvolverse en la sociedad. Para ello propone cinco dimensiones para valorar el bienestar social (ver tabla 1).

*Tabla 1.* Dimensiones para valorar el bienestar social

Dimensión	Descripción
Integración Social	Se refiere a la valoración que realiza el sujeto para evaluar la calidad de sus relaciones interpersonales en la sociedad, por lo que implica estar y sentirse perteneciente a un grupo
Aceptación social	Se refiere a la aceptación de los aspectos negativos y positivos en el marco del desarrollo individual, además del establecimiento de relaciones de confianza, aprobación y actitudes positivas frente a los otros, lo que implica transitar en la construcción del sentido de pertenencia a la comunidad de origen y aquella en la que se desenvuelve el sujeto más allá del medio familiar y comunitario
Contribución Social	Se refiere a la valoración que realiza el sujeto en torno a sus aportes y contribuciones al desarrollo de la sociedad. Esto se materializa en la construcción de un sentimiento de utilidad en el que el sujeto se asume como alguien que puede aportar algo valioso al desarrollo de la sociedad, para asegurar el bienestar social
Actualización Social	Se refiere a la confianza que construye el sujeto en torno a su futuro en el marco de las posibilidades y oportunidades de desarrollo que le ofrece la sociedad, implica un sentimiento de confianza en el ámbito social, en el potencial de crecimiento y desarrollo con base en su capacidad para contribuir al bienestar social
Coherencia Social	Se refiere a la valoración que hace el sujeto de su propia capacidad para comprender las dinámicas sociales que les posibilitaría la actualización de su ser y estar en la sociedad, encontrando una lógica en los acontecimientos que suceden tanto en su vida como el desarrollo social

Fuente: Elaboración de los autores con base en Keyes (1998); Laca et al., (2011).

De acuerdo a la tabla N°1 es posible inferir que la valoración del bienestar enfatiza en la interacción de los sujetos con su medio social y cultural con base en la valoración de la capacidad para desenvolverse en el mismo, de acuerdo a las condiciones que el medio le ofrece (Muratori, Delfino y Zubieta, 2013). Desde esta lógica, la base del bienestar subyace en que las personas merecen vivir en condiciones óptimas que los lleve a un bienestar social, en tanto son las condiciones que marcan el desarrollo de la sociedad como aspectos de atención personal, salud, educación, entre otros, que aseguren a los sujetos percibir un entorno de tranquilidad y equilibrio físico, emocional y espiritual (Oyanedel & Mella, 2024).

En esa perspectiva, la construcción del bienestar implica una imagen positiva de sí mismo y un sentido de pertenencia que necesitamos en materia del desarrollo cognitivo, emocional, social y físico (Muratori, Delfino y Zubieta, 2013). El desarrollo cognitivo entendido como la adquisición de capacidades y de aptitudes como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, flexibilidad e innovación (Mendoza y Vargas, 2025). El desarrollo emocional implica el aprendizaje de los medios para vivir las emociones y los saberes, reconocerlos, aplicarlos y adaptarse (Solís et al., 2021). El desarrollo social implica tomar consciencia de sí mismo, con base en un sentimiento de pertenencia de la capacidad de colaboración, del establecimiento de relaciones con los otros

y las competencias de comunicación (Herrera et al., 2021). El desarrollo físico implica el desarrollo del cuerpo el que esta influenciado por la actividad, un descanso adecuado, una alimentación saludable y un estilo de vida sano (Cuevas y López, 2025). De este modo, el bienestar en la casa, la familia, el internado, la escuela y la sociedad en general, establece las condiciones que facilitan el aprendizaje, la emancipación y la adquisición de una imagen positiva de uno mismo.

En ese sentido, el bienestar social es considerado como un ideal a alcanzar, de manera tal que se aleje de la anomia social la que limita la construcción de bienestar e incide negativamente en el desarrollo de los sujetos, afectando su inserción en la sociedad. Esta anomia social implica la valoración que las personas hacen de sus circunstancias y del funcionamiento de la sociedad, la que es posible de comprender desde cinco dimensiones (ver tabla N°2).

*Tabla 2.* Dimensiones de la anomia social

Dimensión	Descripción
Aislamiento Social	Se refiere al bajo apoyo social objetivo y subjetivo, lo que afecta la integración social al no sentirse parte de la comunidad o un grupo, en el que nos e visualizan intereses compartidos o el desarrollo de un proyecto colectivo común
Auto-extrañamiento personal	Se refiere a la construcción de una baja autoestima y desconfianza en el otro, lo que se contradice con la relación de aceptación en el marco del desarrollo del bienestar
Ausencia de sentido y falta de normas	Se refiere a la valoración que hace el sujeto de si mismo en torno al sentir que tiene una baja contribución al desarrollo de la sociedad, expresado en un sentimiento de ausencia de sentido ante la vida, en el que nos e concibe como un sujeto que puede contribuir de manera significativa al bienestar social
Auto-extrañamiento en relación a la actividad	Se refiere a ese sentimiento de poca satisfacción intrínseca en torno al trabajo, expresado en una percepción de que el sujeto no está implicado en sus actividades, por ende, se asume como una baja actualización entorno al desarrollo del mundo social
Falta de poder	Se refiere a una baja expectativa de control de lo que ocurre en el entorno inmediato, así como bajo control del mundo social con base en la desconfianza las instituciones.

Fuente: adaptado de Zubieta, Muratori y Mele (2012); Muratori, Delfino y Zubieta, (2013).

De acuerdo a la tabla N°2, es posible evidenciar que la anomia social es lo contrario al ideal de bienestar social, por lo que es un fenómeno a visibilizar, pues se concibe como un estado de desintegración o debilitamiento del orden social, en el cual las normas que orientan el comportamiento individual se tornan confusas, inconsistentes o inexistentes (Durkheim, 2003). Esta situación, genera una disonancia entre el individuo y la estructura social, que se traduce en una ruptura en los vínculos que sostienen la cohesión colectiva. En este sentido, desde una perspectiva psicológica, la anomia social se manifiesta a

través de sentimientos de desamparo, desesperanza y aislamiento, los cuales reflejan un sentido fragmentado y debilitado de pertenencia social. Estas manifestaciones resultan significativas en el contexto de internados en el que niños y jóvenes se encuentran alejados de su núcleo familiar, donde las tensiones entre marcos normativos y epistémicos diversos profundizan la experiencia de anomia y afectan directamente el bienestar escolar de los estudiantes.

Desde esa perspectiva, es posible visualizar que existe un vínculo entre educación-bienestar-anomia social en el contexto de los internados, que tensiona los procesos de escolarización que viven los niños y jóvenes que allí coexisten. De este modo, la interseccionalidad de estos elementos inciden en el aseguramiento y garantía que cada alumno acceda a los medios necesarios para la adquisición de conocimientos y de competencias culturales. Esta triada implica profundizar en el ámbito de los internados, analizando los factores que inciden, por ejemplo, en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la colectividad para prevenir la exclusión, lo que favorecería la construcción de la sensibilidad de cara al reconocimiento de la diferencia, para implicarlos en el desarrollo del bienestar escolar asegurando el éxito escolar y educativo.

En ese sentido, se plantea la necesidad de asegurar el bienestar escolar de las comunidades educativas las que son reconocidas como un lugar de saber y de aprendizaje, pero también como un lugar de vida y de emancipación (Quispe et al., 2025). Esto, en el marco de los internados implica que se debería asegurar que niños y jóvenes que allí habitan adquieran los conocimientos y las aptitudes que contribuyan al mantenimiento de uno mismo en el marco de un bienestar social, lo que implica la participación de todos los actores del medio educativo. De esta manera, el sentimiento de bienestar social permitiría formar estudiantes más resilientes y que aprenden mejor, pues tienen una imagen positiva de sí mismos, lo que les permitiría enfrentar de mejor manera los desafíos del mundo actual, en un marco global, pero con un fuerte arraigo a su contexto social y cultural.

En ese sentido, asegurar el bienestar escolar en los internados implicaría cuatro componentes claves, asociados a: 1) una buena salud mental en tanto un factor de vital importancia para asegura el éxito escolar y educativo de los estudiantes; 2) internados seguros y acogedores que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo un clima propio para el aprendizaje seguro, inclusivo y tolerante que favorece el bienestar de cada alumno; 3) internados sanos lo que implica la creación de condiciones de aprendizaje donde los estudiantes pueden desarrollar su pleno potencial y adaptar a un mundo de vida activo y sano que le permita conservarlo a lo largo de toda su vida; y 4) equidad e interculturalidad para eliminar los prejuicios discriminatorios y los obstáculos sistémicos en vista de favorecer el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Losada et al., 2022).

En esa perspectiva, en el marco de los internados, comprender el bienestar como un ideal a alcanzar se constituye en un elemento complejo, pues este se compone por tres elementos: 1) bienestar subjetivo, que alude a la valoración que construye el estudiante a través de su trayectoria educativa y que considera las emociones positivas y negativas que se experimentan en la educación escolar y la construcción del sentido de pertenencia (Tobia et al., 2019), 2) bienestar psicológico, que refiere a la valoración que realiza cada estudiante de sus logros y metas alcanzadas durante la trayectoria educativa (Ryff y Keyes, 1995) y, 3) bienestar social, que se asocia a la influencia de otros agentes y el contexto en el que se desarrolla la trayectoria educativa del estudiante, es decir, implica la relación entre familia-estudiante, profesor-estudiante y estudiante y sus pares. Así, el bienestar escolar

comprende el desarrollo personal, emocional y social de los estudiantes lo que, en el marco de la política escolar chilena, solo se ha concebido desde la lógica de convivencia escolar.

### 3. POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE

La política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en Chile nace el 2002, con el propósito de orientar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social y del conocimiento y la cultura. En su versión más reciente, la Política Nacional de Convivencia Educativa (MINEDUC, 2024) se plantea como un marco orientador transversal para todos los niveles, modalidades y contextos educativos del país. Teniendo como propósito central promover el diálogo y la reflexión en torno a las formas cotidianas de relacionarse al interior de las comunidades escolares. Se entiende que la convivencia se construye de manera dinámica, situada en contextos específicos, influida por el territorio y permeada por los procesos socioculturales que configuran la vida escolar. De esta manera, desde la PNCE se concibe a cada integrante de la comunidad educativa como sujeto de derechos y partícipe activo en la configuración diaria de la convivencia, con un énfasis en un enfoque formativo y preventivo que busca superar visiones punitivas, avanzando hacia estrategias que promuevan el respeto, la inclusión y el cuidado colectivo.

En ese marco, la política se estructura sobre cinco dimensiones fundamentales: 1) dimensión ética, centrada en el resguardo del bien común y la inclusión como principios rectores. Esto implica promover una convivencia escolar basada en principios éticos tales como el respeto, la dignidad, la justicia y solidaridad. Lo anterior, en los internados permitiría desafiar prácticas discriminatorias y jerárquicas fomentando un sentido de responsabilidad colectiva frente al otro y a la comunidad escolar (Cardona, 2023), 2) dimensión formativa, que reconoce cada espacio escolar como instancia de aprendizaje continuo sobre el convivir. Esta dimensión considera comprender que cada interacción escolar es una oportunidad para aprender a convivir, es decir, que es necesario, por ejemplo, en los espacios de recreación en los internados, considerar reuniones, conflictos, celebraciones y conmemoraciones como espacios educativos para la convivencia. Lo anterior, posibilitaría comprender que la convivencia no sólo se enseña desde normativas sino que mediante experiencias significativas que se gestan en la cotidianidad de los estudiantes y favorecen la reflexión, crecimiento personal y colectivo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), 3) dimensión de los modos de convivir, que impulsa una reflexión constante sobre las prácticas relacionales. Esto se basa en el reconocimiento de la existencia de múltiples maneras de convivir de cada grupo, buscando que la convivencia se base en principios de cuidado colectivo e inclusión. Esto implica, por ejemplo, en los internados el reconocimiento explícito que no existe una única manera de convivir, y que cada grupo, familia y/o comunidad tiene sus propias maneras de convivir, la que esta influenciada por su cultura, valores, historia y contexto (Caiza y Palacios, 2024), 4) dimensión de los contextos de aprendizaje, que destaca el papel del territorio y de las condiciones locales como elementos que configuran la experiencia educativa. Esto implica en contexto de internado que, en este espacio educativo se puedan promover y fortalecer habilidades sociales, autonomía y responsabilidad (Naranjo, 2025) y 5) dimensión de gestión de la convivencia, orientada al diseño, implementación y evaluación de estrategias para mejorar

la vida escolar y prevenir de manera colectiva la violencia. En los internados esto implica, diseñar de manera conjunta normas y dinámicas que incluyan los tiempos de recreación y de estudio con el propósito de implementar estrategias formativas y preventivas en torno a la violencia escolar (Nariño, 2024).

En dicho contexto, comprender los desafíos y oportunidades presentes en las comunidades educativas situadas en internados en contexto de diversidad social y cultural, permite tensionar dicha política de convivencia, debido que estudiantes pertenecientes a comunidades rurales e indígenas presentan contextos socioculturales específicos que desafían la aplicación homogénea de lineamientos nacionales. En este sentido, la noción de bienestar escolar, tal como se propone en la política, demanda ser interpretada y operativizada desde un enfoque intercultural que considere las experiencias históricas, los saberes locales y las dinámicas territoriales propias de estos contextos. De esta manera, la triada educación-bienestar-anomia social son elementos que coexisten en los internados, lo que evidencia que la convivencia escolar, para ser efectiva, requiere integrar marcos normativos que dialoguen con los principios éticos y epistemológicos de sus estudiantes superando así la fragmentación social y promoviendo comunidades escolares cohesionadas, respetuosas de la diversidad y culturalmente pertinentes.

#### 4. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con carácter interpretativo, que busca comprender fenómenos educativos y sociales, desde las construcciones y sentidos propios en torno al bienestar escolar de personas quienes vivieron su trayectoria académica en internados. El contexto de estudio se sitúa en la región de La Araucanía, la que de acuerdo a datos proporcionados desde la Unidad Nacional de Subvenciones del Ministerio de Educación hacia un reportaje al diario *La Tercera* (2024), la región cuenta con 59 internados. Sumado a ello, se destaca que la región de La Araucanía, es la segunda con mayor población rural a nivel nacional, de acuerdo a lo indicado por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Ministerio de Desarrollo Social, 2018, CASEN, 2017). Lo anterior justifica la relevancia de abordar el bienestar escolar en este tipo de institución educativa.

Los participantes del estudio fueron consultados por medio de una entrevista semiestructurada en torno a dos aspectos centrales: 1) bienestar escolar en internados y 2) convivencia escolar en internados. Dicha técnica se justificó puesto que posibilita flexibilidad, fluidez y dinamismo al momento de interactuar a través de la conversación con los participantes y también le otorga al investigador la posibilidad de abordar en profundidad aspectos de interés que pudiesen emerger del acto conversacional (De Toscano, 2009).

La información recolectada en las entrevistas se analizó mediante la técnica de análisis de contenido que operacionalmente se llevó a cabo con el software Atlas.Ti v23. Se empleó dicho análisis puesto que permite identificar, analizar, interpretar y reportar patrones en el discurso de los participantes en torno al objeto de estudio, lo que contribuye al desarrollo de un análisis interpretativo de la información (Souza, 2019). El estudio consideró resguardos y aspectos éticos relacionados con la aprobación el Comité de Ética de la casa de estudios del equipo de investigación, asimismo, se utilizó consentimientos informados que explica y salvaguarda el anonimato y voluntariedad de la participación en la investigación.

#### 4.1. RESULTADOS

Los principales resultados se analizan con base en la tríada educación-bienestar y anomia social, en el que se evidencian oportunidades y desafíos, para la construcción del bienestar escolar y la convivencia en los internados. Lo anterior para responder al objetivo de la investigación que subyace en analizar las oportunidades y desafíos que enfrentan los niños y jóvenes que han vivido su escolarización en internados para alcanzar el bienestar escolar.

Es por ello, que del análisis del discurso de los participantes emerge una categoría central denominada bienestar social en los internados que se compone de dos subcategorías: 1) desafíos para el bienestar escolar en internados y 2) oportunidades para fortalecer el bienestar escolar. La categoría central, subcategorías y códigos se presentan en la siguiente figura.

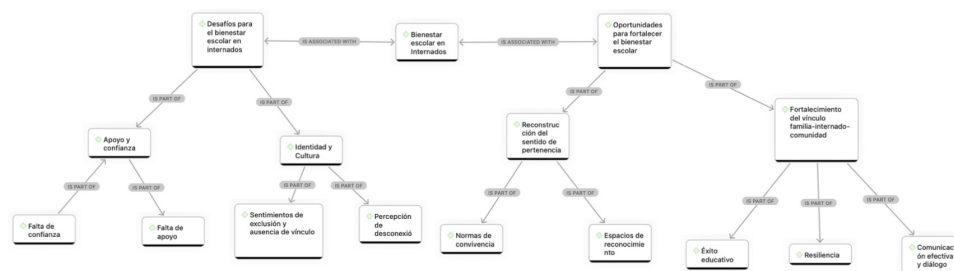


Figura 1. Categoría central bienestar escolar en internados.

Elaboración Propia.

#### 4.2. DESAFÍOS DEL BIENESTAR ESCOLAR EN INTERNADOS

La subcategoría desafíos del bienestar escolar en contexto de internado, se asocia a la fragilidad de los vínculos comunitarios, ausencia de construcción de un sentido de pertenencia y una débil presencia de referentes significativos que orienten la convivencia y el proyecto educativo común.

En primer lugar, la identidad y cultura, se refiere a la forma en que los estudiantes reconocen o no su identidad cultural y cómo esto contribuye por una parte a que ellos puedan construir su identidad sociocultural y, por otra parte, cómo la comunidad educativa promueve el desarrollo de la identidad sociocultural de sus estudiantes. Identidad y Cultura se compone de dos códigos: 1) percepción de desconexión y 2) sentimientos de exclusión y ausencia de vínculo.

El primer código percepción de desconexión se asocia a la generación de mecanismos de afrontamiento tales como el aislamiento y la despersonalización del espacio físico, lo que genera una limitante para desarrollar el sentido de pertenencia. Al respecto, una participante expone en su testimonio:

“Siento que a comparación de otras personas yo me cerré mucho a lo académico, siento que estudiaba mucho más que mis demás compañeras... siento que ese fue mi mecanismo de defensa en el sentido que trataba de evitar como... de hacer que no estaba en el internado...” (P2;05:39).

El testimonio, expone una experiencia que se enmarca en el aislamiento social en el contexto del internado, en que se visualiza una dedicación excesiva al estudio como un mecanismo de defensa frente a una vivencia percibida como difícil y/o amenazante. Esto, permite inferir que el internado genera tensiones afectivas y sociales que inciden en las relaciones que se establecen. Asimismo, se aprecia una disminución del bienestar subjetivo, puesto que la estudiante no logra construir una relación positiva con el entorno, ni sentirse parte de la comunidad educativa. En torno al bienestar psicológico, la autoexigencia académica y la búsqueda de rendimiento académico se traduce en la compensación de la falta de contención afectiva, lo que sugiere que el desarrollo personal está sostenido por el estrés y la sobrecarga y no por la autorrealización. Sumado a ello, su exigencia y dedicación al ámbito académico se puede interpretar como una forma de compensación ante la falta de contención afectiva, lo que indica que su desarrollo personal está mediado por la sobrecarga más que por la búsqueda de autorrealización. Además, se releva que desde la dimensión ética y formativa de la Política de Convivencia Escolar, la ausencia de espacios que promuevan el cuidado y la inclusión emocional. Esto debido, a que el internado no se logra constituir como un entorno que favorezca la experiencia de vivir en comunidad. Lo que se materializa en una falta de reconocimiento de la subjetividad y las emociones del estudiantado, lo que permite inferir que la institucionalidad del internado invisibiliza los vínculos afectivos y comunitarios.

En esa perspectiva, otro testimonio, al ser consultado en torno a su experiencia en el internado expone que: “En el internado habían hartas cosas desde el ámbito de la educación sí, pero uno igual pasa por un proceso, porque uno está solo en el internado, entonces igual en el ámbito emocional es complicado” (P3;05:15). El relato, expone que, por una parte, el participante reconoce la existencia de recursos educativos y apoyo académico, por otro lado, evidencia una carencia emocional que se vincula a la soledad y a la dificultad afectiva, lo que tensiona la consigna institucional del internado que refiere a generar espacios de bienestar integral de los estudiantes. Asimismo, en torno al bienestar subjetivo, el relato del participante reconoce el impacto de la soledad, lo que incide en su equilibrio y sentido de pertenencia, generando una disonancia, en que las exigencias del entorno superan la capacidad emocional de afrontamiento. Relacionado al bienestar psicológico, se evidencia una adaptación forzada que requiere de un esfuerzo emocional sostenido, lo que implica desafíos tanto en los procesos de autoaceptación y autonomía, generando estrés y desgaste sin el acompañamiento socioemocional suficiente. Sumado a ello, y en relación al bienestar social, la soledad expuesta refleja una ausencia de vínculos significativos, lo que debilita las redes de apoyo que son necesarias para sostener este bienestar, esto permite inferir que en el internado no se garantiza un entorno relacional que promueva el cuidado y la convivencia afectiva. Además, desde la dimensión ética y de los modos de convivir de la política de Convivencia Escolar, es posible evidenciar que la convivencia en el internado no se logra configurar como un espacio de inclusión y cuidado, sino que se experimenta de modo individualizado y emocionalmente distante. De manera que la experiencia descrita sugiere una convivencia formal poco dialógica y desconectada a las realidades afectivas del estudiantado.

En segunda instancia se presenta Apoyo y confianza, que refiere a las dinámicas relacionales que configuran el bienestar emocional y social de los estudiantes que residen en internado. Apoyo y confianza se compone de dos códigos, el primero es falta de apoyo y el segundo falta de confianza.

Con relación al código falta de apoyo, este se asocia a una ausencia percibida de acompañamiento emocional, social o institucional por parte de los adultos responsables y/o educadores en el contexto de internado. Al respecto una participante explica: “A veces uno necesitaba hablar con alguien o sentirse acompañado, pero no había nadie disponible, entonces uno se guardaba las cosas” (P6;07:12). El testimonio, da cuenta de una experiencia asociada a la soledad emocional en el internado, en que la participante expresa una carencia de comunicación y acompañamiento efectivo. Asimismo, en torno al bienestar subjetivo se releva que la participante experimenta una desarmonía emocional, debido a que la experiencia vivida en el internado se enmarca en una contención forzada y la soledad, lo que incide en la percepción de bienestar. En relación al bienestar psicológico, se da cuenta de una autocensura emocional que puede incidir en la construcción de autoestima y en la percepción del logro personal. Desde el punto de vista del bienestar social, la ausencia de acompañamiento da cuenta de un déficit de vínculos sociales y de contención afectiva, aspecto que debilita las posibilidades de integración de los estudiantes en su comunidad educativa. Sumado a ello, desde la dimensión ética y de la gestión de convivencia de la Política Nacional de Convivencia Educativa, se evidencia en el relato una brecha entre el discurso institucional del cuidado y las prácticas reales, debido a que se evidencia un carecimiento de estrategias formativas y preventivas de acompañamiento emocional, las que deberían estar garantizadas en el contexto del internado.

En torno, al Código falta de confianza, refiere a la ausencia o debilitamiento del sentimiento de seguridad emocional, credibilidad y apertura hacia otros o hacia la institución educativa, lo que genera distancia y dificultad para establecer vínculos de apoyo o pertenencia. Al respecto, una participante relata lo siguiente:

“Quizás.... el tema... de... ser juzgada como... o que me lastimaran he como que solamente me sentía en confianza con un grupo entonces como después hubo como una mini separación fue el tema de la especialidad entonces como que no solía verlas mucho solo cuando llegaba al internado, pero igual pasaba tiempo estudiando entonces siento que hay el tema de pertenecer no me sentía parte del entorno siento que fue una necesidad” (P5; 05:18).

El relato expone una experiencia vinculada al temor de juicio y daño emocional, situación que limita la capacidad de establecer relaciones de confianza al interior del internado. Se evidencia que una situación de ruptura relacional profundiza en el sentimiento de no pertenencia, generando sentimientos de soledad y desconexión lo que genera una carencia afectiva. En torno al bienestar subjetivo, el relato da cuenta de inseguridad emocional, una emoción que deteriora la percepción de equilibrio interno y bienestar, evocando vulnerabilidad emocional y retraimiento afectivo. Respecto al bienestar psicológico, la dedicación al estudio evidencia un mecanismo de compensación frente a la falta de contención emocional, lo que refleja la búsqueda de control y estabilidad mediante el rendimiento académico. En relación al bienestar social, se evidencia un debilitamiento de la red social de apoyo, lo que genera una erosión del sentido de comunidad en el internado. Además, desde la Política Nacional de Convivencia Escolar, este testimonio evidencia una convivencia debilitada por la falta de prácticas inclusivas y de acompañamiento afectivo. También se enfatiza cómo la estructura escolar puede impactar de manera negativa en los vínculos y la cohesión estudiantil, evidenciando que el internado reproduce una convivencia funcional más que relacional

#### 4.3. OPORTUNIDADES DE BIENESTAR ESCOLAR EN INTERNADOS

La subcategoría oportunidades para fortalecer el bienestar escolar en contexto de internado, se vincula a las condiciones, prácticas y relaciones que emergen en los internados y que posibilitan el fortalecimiento del bienestar escolar. Dicha subcategoría, se compone en primer lugar por la reconstrucción del sentido de pertenencia, que refiere a los procesos mediante los cuales los estudiantes logran reconfigurar sus vínculos afectivos, identitarios y sociales en el internado. En torno al código espacios de reconocimiento, refieren a momentos, relaciones o prácticas en el internado que posibilita que los estudiantes sean vistos, escuchados y valorados en su singularidad. Al respecto un testimonio expone que: “Había momentos en que los profesores o los tíos del internado se daban el tiempo de escucharnos, y eso hacía que uno se sintiera valorada, como que sí importaba lo que uno pensaba” (P10;10:21). El relato, expone momentos significativos en que adultos responsables del internado mostraban disponibilidad afectiva y escucha genuina hacia los estudiantes. Estos gestos esporádicos, generan un sentimiento de valoración y reconocimiento personal, lo que refuerza la noción que el bienestar escolar no sólo depende de los recursos pedagógicos y/o materiales, sino que también lo conforman experiencias relacionales de cuidado y validación. De manera que la interacción afectiva actúa como un contrapeso frente a la anomia social y la soledad emocional que se ha descrito. En Relación al bienestar subjetivo, se releva lo positivo de sentir el reconocimiento y la escucha, factores que fortalecen la autoestima y la percepción de importancia personal, lo que genera mayor bienestar debido al equilibrio que produce esta validación afectiva. En cuanto al bienestar psicológico, el sentimiento de valoración refuerza la autoeficacia y el sentido de propósito, de manera que la escucha activa de los adultos actúa como un refuerzo positivo del desarrollo personal, validando la identidad y las capacidades del estudiantes. En cuanto al bienestar social, la escucha activa permite la construcción de vínculos de confianza y pertinencia, favoreciendo una relación horizontal basada en el respeto mutuo contribuyendo a un clima escolar inclusivo y colaborativo. El relato analizado desde la dimensión ética y formativa de la Política Nacional de Convivencia Escolar da cuenta de una práctica concreta de convivencia formativa y ética del cuidado. Esto debido a que el relato permite evidenciar acciones orientadas al respeto, dignidad y justicia relacional a través de la escucha activa por parte de los profesionales de los internados con el estudiantado.

Con relación al código normas de convivencia para todos, hace alusión a la percepción y vivencia de equidad en la aplicación de las reglas y normas que regulan la convivencia al interior del internado. Al respecto, una participante expone que: “En el internado había normas que eran para todos, pero a veces no se aplicaban igual, como que algunos podían hacer cosas y a otros los retaban, entonces uno sentía que no era justo” (P11;11:06).

El relato expone la percepción de desigualdad en cuanto a la aplicación de las normas de convivencia al interior del internado. En ese sentido la participante reconoce la existencia de reglas comunes, pero cuestiona su aplicación inconsistente. Lo expuesto, da cuenta de una tensión entre el discurso de equidad y las prácticas concretas, lo que puede generar sentimientos displacenteros como la injusticia y la desconfianza. Generando por parte del estudiantado un debilitamiento del sentido de pertenencia y pérdida de legitimidad del sistema normativo de la comunidad educativa. En relación al bienestar subjetivo, lo descrito evidencia una sensación de injusticia que incide en el bienestar emocional

de los estudiantes, puesto que erosiona la percepción de armonía y equilibrio entre la persona y su entorno. Desde el bienestar psicológico, la falta de coherencia expuesta puede deteriorar la autopercepción de la estudiante respecto su valor y su lugar en el grupo de estudiantes. Esto debido a que cuando la normativa se aplica de manera desigual se genera una sensación de pérdida de control y previsibilidad, los que son elementos clave del bienestar psicológico. En torno al bienestar social, esta aplicación desigual de la normativa incide en la cohesión grupal y el sentido de comunidad, debido a que genera divisiones entre los estudiantes. El análisis de lo expuesto desde la normativa de Política Nacional de Convivencia muestra una práctica que contradice los principios de buscar la participación, transparencia, y centrada en la formación y respeto de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el internado reproduce jerarquías y favoritismos que debilitan el sentido de comunidad. Desde la dimensión formativa, esta falta de equidad impide que los estudiantes comprendan las normas como herramientas de aprendizaje ético y colectivo, reduciéndolas a instrumentos de control.

En segunda instancia, la subcategoría presenta el fortalecimiento del vínculo familia-escuela-comunidad, que se asocia a los procesos de comunicación y colaboración entre los distintos actores que acompañan la trayectoria educativa de los estudiantes que residen en el internado. Esta subcategoría se compone de tres códigos: 1) Comunicación efectiva y diálogo, 2) Resiliencia y, 3) Éxito educativo.

El primer código comunicación efectiva y diálogo, se vincula con las prácticas de intercambio verbal, emocional y simbólico que facilitan la comprensión mutua, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones de confianza al interior del internado. Al respecto un testimonio indica que:

“Me enseñó que ante los problemas se conversaran con otro para tener otro punto de vista y no solo el mío para poder dialogar la situación que iban pasando. Por las experiencias parecidas, todo se complementa en los relatos y las diferencias de opiniones” (P4; 05:20).

El testimonio expone un aprendizaje relacional que emerge a raíz de la práctica del diálogo y la comunicación entre pares en el internado. Lo que da cuenta de una internalización de una convivencia basada en la escucha mutua y el reconocimiento de la diversidad de perspectivas, dando cuenta de un aprendizaje social positivo. Desde el bienestar subjetivo, el relato evidencia cómo el diálogo contribuye a un equilibrio emocional. Lo que permite expresar y procesar los conflictos desde el diálogo. En cuanto al bienestar psicológico, lo descrito promueve la autorreflexión y el desarrollo de competencias socioemocionales, tales como la empatía, la tolerancia y la autocrítica. En relación al bienestar social, lo expuesto por la participante, se ilustra el fortalecimiento de la cohesión y el sentido de pertenencia a través de la comunicación. Que acorde al relato es una práctica colectiva donde las experiencias se comparten y se resignifican de manera conjunta promoviendo la cooperación y el aprendizaje social. Desde la Política Nacional de Convivencia, el reconocimiento de la diversidad de opiniones y la búsqueda de puntos de vista distintos reflejan una convivencia democrática, centrada en la escucha activa y el respeto mutuo. Asimismo, la cita se alinea con la dimensión ética de la política, al promover valores como la solidaridad, el respeto y la justicia relacional.

En torno al segundo código Resiliencia, se releva que este se asocia a la capacidad de los estudiantes para enfrentar, adaptarse y sobreponerse a las adversidades emocionales, sociales o institucionales vividas en el contexto del internado. Referente a ello una participante explica que:

“Me quedo con eso y también con este tiempo que me brindaba el internado al poder yo preocuparme solamente de estudiar y no tener que estar preocupándome de cocinar, o de viajar en este caso a mi casa y llegar quizás más cansada, siento que eso era también muy positivo de estar en el internado... también creo que [aprendí] a lidiar con adversidades, como cosas que no estaban en mis manos, como por ejemplo... las tías que a veces como que no eran tan facilitadoras en algunas cosas, siento que eso hizo que yo valorara mucho más las cosas que estaban en mi casa, poder estar con mi familia cerca... recuerdo el internado como una experiencia de aprendizaje buena” (P5;40: 24).

El testimonio, da cuenta de una valoración positiva en torno a la adversidad vivida, debido a que las experiencias desafiantes se transformaron para esta participante en oportunidades de crecimiento, lo que da cuenta de una resignificación de la experiencia vivida. Respecto al bienestar subjetivo, la participante evidencia una evaluación emocional positiva en torno al aprendizaje emocional y relacional que le permitió construir sentimiento de pertenencia y de comunidad al estar en el internado. En torno al bienestar psicológico, lo expuesto evidencia una adaptación positiva ante la adversidad, en que la participante es capaz de dotar de sentido a las experiencias dolorosas, lo que se constituye como un indicador de bienestar psicológico, especialmente en la dimensión de autonomía y propósito vital. En relación al bienestar social, se evidencia el aprendizaje relacional basado en el reconocimiento del valor de la familia, las amistades lo que favoreció su sentido de pertenencia y comunidad. En cuanto al análisis desde la Política Nacional de Convivencia Escolar, la experiencia se sitúa como parte de un proceso educativo integral, de manera que la resiliencia emerge como una competencia socioemocional que se vincula a la autonomía moral y a la gestión del bienestar.

En relación con el tercer código éxito educativo, éste se vincula a la percepción de logro, crecimiento y autorrealización que los estudiantes experimentan a partir de su trayectoria educativa, lo que no se limita sólo a resultados académicos, sino que también el desarrollo de habilidades socioemocionales, la capacidad de superar adversidades y la construcción de autonomía y sentido de propósito en el proceso educativo. En torno a esto, un participante refiere que:

“Yo creo que me ayudó mucho, siento yo, que fue que en el internado pude como... fue el momento en el que pude poner a prueba muchas de mis capacidades y muchas cosas que me daba miedo enfrentar y que en el internado las pude enfrentar, como esto mismo de hacer valer mi palabra, de convivir con otras personas diariamente [...] entonces como que siento que eso influyó ahora positivamente en mi rendimiento académico, ya que tengo mucho más tolerancia con ciertas cosas también” (P13;13:17).

El testimonio evidencia una experiencia de crecimiento personal y formativo, la que resulta de la convivencia diaria y de sortear los desafíos sociales y emocionales que la experiencia conlleva. En este relato, el participante reconoce haber desarrollado capacidades que incidieron de manera positiva en su rendimiento académico. Asimismo, da cuenta de una experiencia que resignifica el hecho de vivir en el internado como una oportunidad que permite el desarrollo del éxito académico, no sólo como un logro académico, sino como el resultado del fortalecimiento emocional, comunicativo y social.

En torno al bienestar subjetivo, el testimonio da cuenta de un sentir positivo de realización personal, lo que evidencia una internalización de una narrativa de crecimiento y valoración de sí mismo. En ese sentido, se evidencia un equilibrio a través de la autogestión emocional y la capacidad de enfrentar desafíos. Asimismo, el relato expresa

la satisfacción y orgullo al reconocer el participante que logró superar sus miedos y sus logros, fortaleciendo de esta manera su proceso de autoconfianza e impactando de manera positiva en su rendimiento académico. En torno al bienestar social, da cuenta que la convivencia diaria con otros es presentada como una instancia de aprendizaje socioemocional que fortalece la tolerancia y la empatía.

En relación a la Política Nacional de Convivencia Escolar, el relato se asocia a la dimensión formativa y de los contextos de aprendizaje, debido a que el testimonio se asocia al principio que refiere que la convivencia escolar es un espacio educativo en sí mismo, donde se aprende a convivir, a dialogar y a tolerar las diferencias, promoviendo aprendizajes éticos y emocionales que inciden directamente en el rendimiento académico. Sumado a ello, del relato se desprende también el hecho de hacer valer la palabra, lo que se asocia a la dimensión ética que refiere a valores de respeto, dignidad y responsabilidad. De manera que el desarrollo de habilidades comunicativas y la construcción de autonomía, fortalecen no sólo la convivencia, sino también la disposición para el aprendizaje significativo.

En suma, las oportunidades para fortalecer el bienestar escolar en contexto de internado con base a los testimonios de los participantes se expresan en cómo las condiciones, prácticas y relaciones que emergen en la cotidianidad de la convivencia en el internado se pueden transformar en experiencias educativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Es por ello que, en conjunto las subcategorías y códigos analizados permiten evidenciar que el bienestar escolar se construye a partir de la interdependencia de los vínculos que se puedan gestar entre estudiantes, inspectores, educadores, las familias y la comunidad.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los resultados expuestos, emergen dos líneas de discusión, la primera asociada al bienestar escolar como experiencia relacional y la segunda que se asocia al vínculo internado-familia-comunidad como una oportunidad que favorezca la convivencia y el desarrollo integral.

### 5.1. BIENESTAR ESCOLAR COMO EXPERIENCIA RELACIONAL

El bienestar escolar en los internados se configura como un proceso relacional y situado que se centra en la calidad de los vínculos y en las prácticas de cuidado que sostienen la convivencia de los estudiantes entre pares y con los inspectores. Esta perspectiva se alinea con la Teoría del Cuidado de Noddings (1984), que define el cuidado no solo como un acto, sino como una relación ética que implica atención, reciprocidad y respuesta sensible a las necesidades del otro.

En ese contexto institucionalizado, donde las asimetrías de poder entre estudiantes e inspectores son inherentes, la puesta en práctica de la justicia relacional es crítica. En este sentido, desde el testimonio de los participantes se evidencia que la escucha activa, la justicia relacional (Morrison & Robinson, 1997) y el reconocimiento de la singularidad, son factores que promueven y posibilitan un entorno emocionalmente seguro que favorece el proceso de reconstrucción del sentido de pertenencia. De esta manera, la ausencia de estas prácticas o su quiebre se vincula a hallazgos como la desigualdad normativa, la falta

de apoyo y la soledad emocional, los que evidencian experiencias de anomia (Durkheim, 2003) que fragmentan la cohesión social y debilitan la confianza institucional. Esta manifestación de anomia en el contexto de internado trasciende la desregulación normativa, sino que se constituye en una crisis del soporte emocional e institucional que el internado, como espacio de convivencia, está obligado a proveer (Veléz et al., 2023; Ahumada, 2024).

Al respecto, la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2024) permite tensionar la distancia entre su discurso de bienestar y su concreción en la cotidianidad del internado. Esto debido a que, mientras la Dimensión Modos de Convivir promueve relaciones basadas en la equidad y el diálogo, los testimonios analizados en los internados evidencian la persistencia de relaciones jerárquicas y desigualdad normativa. No obstante, al mismo tiempo, se reproducen escenarios de aprendizaje ético y comunitario donde la convivencia se enseña a partir de experiencias de diálogo, respeto y equidad. Esto confirma que el bienestar escolar emerge en el contexto de internado como una práctica de reconstrucción de vínculos que busca subsanar el déficit relacional y avanzar hacia el cumplimiento de la Dimensión Formativa de la Política Nacional de Convivencia Escolar, promoviendo cohesión, reconocimiento y dignidad. En última instancia, esta reconstrucción de vínculos mediada por las prácticas de cuidado no solo busca el cumplimiento de la política, sino que redefine el internado como un espacio potencialmente reparador frente a los déficits iniciales en la experiencia de cuidado de los estudiantes.

## 5.2. VÍNCULO INTERNADO-FAMILIA-COMUNIDAD COMO UNA OPORTUNIDAD QUE FAVOREZCA LA CONVIVENCIA Y EL DESARROLLO INTEGRAL

El análisis de los resultados revela que el fortalecimiento del vínculo entre el internado, la familia y la comunidad se establece como una oportunidad crucial y estratégica para sostener y potenciar el bienestar escolar. Esta interconexión se fundamenta en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979), la cual no solo identifica la familia y el internado como microsistemas influyentes en el desarrollo del estudiante, sino que enfatiza en la importancia del mesosistema, es decir, la calidad y coherencia de las interacciones entre estas estructuras. En este sentido, se releva que la comunicación efectiva, el desarrollo de la resiliencia y la consecución del éxito educativo se erigen como procesos interdependientes que se sostienen y nutren mutuamente entre los distintos actores del entorno socioeducativo. De esta manera, cuando los estudiantes logran mantener y reactivar vínculos afectivos sólidos con sus familias y comunidades de origen, logran aprovechar el apoyo social y cultural que estos lazos implican (Coleman, 1988; Esteban-Guitart et al., 2024). Es decir, son capaces de reinterpretar su experiencia en el internado. Esta resignificación es importante, debido a que el internado deja de percibirse como un espacio de aislamiento o separación, para transformarse en una continuidad del tejido social y emocional que los sostiene y les da identidad.

Desde esa perspectiva, el internado puede y debe repensarse como un puente o un espacio cultural entre el mundo escolar formal y el mundo comunitario vivido. Al asumir esta función mediadora, la educación que se imparte en el contexto de internado adquiere un sentido cultural y ético ineludible. Asumir esta función mediadora tiene implicaciones directas en la gestión cotidiana del internado, llevando la discusión del plano teórico al plano de la acción. Este enfoque es coherente con los principios de la pedagogía crítica y dialógica propuesta por Paulo Freire (2005), que insiste en que la educación debe

estar contextualizada y enfocada en la liberación y la conciencia social (dos Santos et al., 2024). Lo anterior implica avanzar, por necesidad, hacia una convivencia dialógica y arraigada culturalmente, donde se promuevan activamente el reconocimiento de los saberes locales y las identidades territoriales, donde se formalice la participación activa de las familias no solo como receptoras, sino como agentes educativos co-responsables, y se fomente de manera intencionada el aprendizaje emocional y moral como un componente esencial y no accesorio del éxito educativo. En consecuencia, se reconoce que fortalecer el vínculo internado-familia-comunidad no sólo mejora significativamente la convivencia y el bienestar escolar de forma inmediata, sino que contribuye activamente a reconstruir los lazos de cohesión social fracturados por el desarraigo y a proyectar una educación genuinamente más humanizadora y emancipadora (Giroux, 1985; Remache et al., 2024), que sitúa la dignidad del sujeto en el centro del proceso formativo.

Concluimos que los resultados evidencian que los internados, aunque concebidos como espacios destinados a favorecer la continuidad educativa y el bienestar integral, son vividos por muchos estudiantes desde la ambivalencia. Esta tensión se explica porque, por un lado, ofrecen condiciones materiales que posibilitan el logro académico pero, por otro lado, reproducen experiencias de aislamiento, desconfianza y falta de apoyo que afectan la dimensión subjetiva y social del bienestar. Dicha tensión revela que la noción institucional de bienestar en internados, se focaliza en la funcionalidad y el rendimiento, por tanto, se debe transitar hacia una comprensión más relacional y afectiva, que considere las necesidades emocionales y culturales de los estudiantes, tal como lo plantea la Teoría del Capital Social de Coleman (1988), donde la calidad de los vínculos es esencial para los resultados educativos.

En este sentido, el bienestar escolar no puede entenderse únicamente como logro individual, sino como proceso colectivo de contención, reconocimiento y pertenencia que se sostiene en la ética del cuidado (Noddings, 1984). Desde esa perspectiva, los resultados permiten afirmar que las normas y prácticas de convivencia en los internados tienden a aplicarse de forma desigual o descontextualizada, generando percepciones de injusticia que se vinculan directamente a la Teoría de la Justicia Relacional (Morrison & Robinson, 1997) y debilitando la confianza en la autoridad educativa. Sin embargo, los testimonios también muestran que cuando se promueven espacios de diálogo, reconocimiento y comunicación efectiva, se posibilita el surgimiento de vínculos de confianza y colaboración que fortalecen la cohesión y contrarrestan la anomia social (Durkheim, 2003).

Por ello, se concluye que la convivencia escolar no puede reducirse a un conjunto de reglas, sino que debe comprenderse como una práctica ética y pedagógica, construida colectivamente a través del respeto, la escucha y la reciprocidad. Al respecto, se considera necesario reinterpretar la Política Nacional de Convivencia Educativa (MINEDUC, 2024), desde una perspectiva intercultural y situada, lo que se alinea con los postulados de la Pedagogía Crítica (Freire, 2005; Giroux, 1985), permitiendo avanzar hacia comunidades escolares más equitativas, cohesionadas y culturalmente pertinentes.

Sumado a ello, los resultados dan cuenta de experiencias de anomia y desigualdad, ante lo que los participantes expresan procesos de resiliencia y transformación positiva que les permiten resignificar las dificultades vividas en el internado como aprendizajes formativos. En esa perspectiva, el diálogo, la comunicación con otros y la autoconfianza emergen como estrategias que no solo sostienen el bienestar individual, sino que también reconstruyen los lazos sociales. Estos procesos evidencian que el éxito educativo no se limita al

rendimiento académico, sino que incluye el desarrollo de capacidades emocionales, éticas y relacionales que se construyen en comunidad. Así, la resiliencia se entiende como una forma de resistencia ética y cultural que permite a los estudiantes afirmar su identidad, fortalecer su agencia (Bandura, 1989) y dotar de sentido a su trayectoria educativa, incluso en contextos institucionales marcados por la rigidez o la distancia afectiva.

En ese sentido, sostenemos que el bienestar escolar en los internados no depende solo de la estructura o los recursos materiales, sino de la capacidad del sistema educativo para humanizar la convivencia, reconocer la diversidad cultural y promover vínculos éticos de cuidado. Solo así la educación podrá transitar de un enfoque de control y rendimiento hacia uno verdaderamente intercultural, formativo y emocionalmente sostenible. En síntesis, el estudio permite comprender que el bienestar escolar en contextos de internado no es una condición dada por la infraestructura o los recursos, sino una construcción relacional, ética y situada que emerge de las interacciones cotidianas y del reconocimiento mutuo (Honneth, 1997) entre estudiantes y adultos. Las voces analizadas revelan que, junto a las experiencias de soledad, falta de apoyo o aplicación desigual de las normas, también se gestan prácticas de resiliencia, diálogo y cuidado que reconfiguran el sentido de comunidad y posibilitan el desarrollo integral del estudiantado. Reinterpretar las políticas educativas desde una ética del reconocimiento y la interculturalidad se vuelve imperativo para avanzar hacia modelos pedagógicos más humanos, inclusivos y culturalmente pertinentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, M. (2024). Afectividad, género y cuidado. Aportaciones al área de la educación. *Revista Brasileña de Educación*, 29, 1-19.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caiza Chicaiza, C. J., & Claudio Palacios, J. L. (2024). *La Interculturalidad en la Convivencia Escolar* [Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Cotopaxi. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/11709>
- Cardona, A. R. (2023). El conflicto escolar: una perspectiva desde la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 201-229.
- Céspedes, A., Silva, G., Cohen, L., Pesse, V., Grove, M., Olavarría, C., & González, C. (2013). *Camino a la escuela inclusiva*. Fundación MÍRAME.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Cuevas, E., & López, D. (2025). *Prácticas recreo deportivas para la promoción de la vida saludable a través de la Educación Física en estudiantes de 2do (B) en el colegio Magdalena Ortega de Nariño*. [Tesis de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad Libre de Bogotá] Repositorio Institucional de la Universidad Libre de Bogotá. <https://hdl.handle.net/10901/30532>
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Ed), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, (pp. 45-73). Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo, Buenos Aires.
- Diario La Tercera*. (2024, 29 de marzo). La lenta desaparición de los internados: Han cerrado 157 en seis años. *La Tercera Sábado*. <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/la-lenta-desaparicion-de-los-internados-han-cerrado-157-en-seis-anos/76PSN5CULVCM LJPO4YOFKHZSYI/>

- Dos Santos, A. N. S., de Oliveira Felipe, J. N., de Oliveira Moura, D. L., Júnior, W. B., Neves, C. R., Santana, E. C., & Brito, R. S. (2024). Pedagogia dialógica–desafios e potencialidades da educação como prática da libertad en Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e12120-e12120.
- Durkheim, É. (2003). *El suicidio: Estudio de sociología*. Akal. (Obra original publicada en 1897).
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. (2017). *Ministerio de Desarrollo Social*, Chile.
- Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*, (34).
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of educational leadership. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 5-19.
- Herrera-Chinchay, L., Silva-Ocas, I., Castro-Silva, N., & Del Águila Villar, C. (2021). Desarrollo social, cognitivo y psicomotor en niños peruanos con hipotiroidismo congénito. *Andes Pediátrica*, 92(2), 235-240.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica. (Obra original publicada en 1992).
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Laca Arocena, F. A., Santana Aguilar, H., Ochoa Madrigal, Y., & Mejía Ceballos, J. C. (2011). Percepciones de bienestar social, anomia, interés e impotencia política en relación con las actitudes hacia la democracia. *Liberabit*, 17(1), 7-18.
- Ley n. 20.845, 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, 2015b.
- Losada-Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1).
- Mendoza P., M., & Vargas, C. V. (2025). Impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños en su primera infancia: un estudio cuasi experimental del Centro Infantil “Alejandro Dumas”. *Nexus Research Journal*, 4(1), 198-216.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2018). Base de datos Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2017) [Base de datos]. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-2017>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2008). *Decreto N°662, Modifica decreto N°1316, de 1996, y sus modificaciones, en la forma que señala y fija texto refundido*.
- \_\_\_\_\_. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*.
- \_\_\_\_\_. (2025). *Política Nacional de Educación en Territorios Rurales 2025-2031*.
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation leads to justice-related and moral outrage. *Academy of Management Review*, 22(1), 226–256.
- Muratori, M., Delfino, G., & Zubieta, E. (2013). Percepción de anomia, confianza y bienestar: la mirada desde la psicología social. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 129-150.
- Muratori, M., & Zubieta, E. M. (2025). Felicidad, bienestar y correlatos sociales. En Ceballos, Zeneida (Ed) *Hacia nuevas comprensiones de la felicidad y el bienestar: Revisión y prospectiva* (p. 183). Sello Editorial, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Naranjo Quintero, G. M. (2025). Política educativa territorial: un estudio de caso comparado de los internados como institución educativa rural en el Putumayo Colombiano.
- Nariño, V. F. G. (2024). Prevención de violencia escolar y promoción de la convivencia, desde el proyecto de tiempo libre. *La Educación en América Latina*, 118.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Oyanedel, J. C., & Mella, C. (2024). *Debates sobre el bienestar y la felicidad*. Canopus Editorial Digital SA.
- Quispe, C. L., Roca, G. M., González, S. P., & Vera, G. P. (2025). El bienestar emocional en la comunidad educativa: un pilar para el éxito académico y personal. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 276-286.
- Remache Bunci, M. G., Almeida-Pástor, M., Grijalva Rosero, J. M., Guerra Gómez, E. J., & Cerpa Flores, J. A. (2024). Pedagogía crítica y el currículo ecuatoriano: una revisión sistemática de la implementación de los Principios Freireanos en la educación. *Revista Ecos De La Academia*, 10(20), e1186. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1186>
- Ryff, C., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Solís, R. P. V., Pimentel, J. F. F., & Navarro, E. R. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 19-24.
- Souza, L. K. D. (2019). Investigación con análisis cualitativo de datos: conociendo el Análisis Temático. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's well-being at school: a multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(5), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Velez, A. B., Gorospe, J. M. C., & Apraiz, E. A. (2023). Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 1-14.
- Zubieta, E. M., Muratori, M., & Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. *Anuario de investigaciones*, 19(1), 97-106.

