

Sentidos y concepciones del bienestar en las políticas educativas chilenas

Meanings and conceptions of well-being in Chilean educational policies

Lorena Ramírez-Casas del Valle 

Facultad de Psicología, Universidad UNIACC, Santiago, Chile (lr Ramirezc@gmail.com)

Diego Palacios Díaz 


Universidad Santo Tomás, Chile (dpalacios3@santotomas.cl)

Enrique Baleriola* 

Universidad Autónoma de Barcelona, España (enrique.baleriola@uab.cat)

Nigel Manchini 

Consejo de Formación en Educación, Uruguay (nigelmanchini@gmail.com)

Teresa Báez Oyanedel 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (teresa.baez@pucv.cl)

*Autor para correspondencia.

Recibido: 25-octubre-2025

Aceptado: 20-febrero-2026

Publicación: 15-marzo-2026

Citación recomendada: Ramírez-Casas del Valle, L., Palacios-Díaz, D., Baleriola, E., Manchini, N., & Báez Oyanedel, T. (2025). Sentidos y concepciones del bienestar en las políticas educativas chilenas. *Psicoperspectivas*, 25(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol25-issue1-fulltext-3613>

Resumen

El estudio del bienestar ha cobrado relevancia internacional interpelando a las escuelas a promover su desarrollo. Chile no está ajeno a esta realidad, con numerosas normativas recientes que impulsan este enfoque. Este estudio tiene como objetivo comprender los sentidos y concepciones del bienestar en las políticas educativas chilenas desde la pandemia. Se empleó un diseño cualitativo en el que se analizó un corpus documental compuesto por políticas educativas del Ministerio de Educación de Chile. Los resultados muestran que el bienestar se vincula principalmente a la gestión emocional de los estudiantes, con el fin de optimizar su rendimiento académico. Emergen dos metáforas clave: la de producción, que enfatiza el manejo individual de emociones para mejorar el desempeño académico, y la de cultivo, centrada en fortalecer habilidades socioemocionales para el desarrollo personal. Estas metáforas reflejan diferentes enfoques sobre cómo se concibe y se busca alcanzar el bienestar. Así, emerge una tensión entre una perspectiva individualista, que responsabiliza al estudiante de su bienestar, y otra que destaca el rol de la escuela en potenciar estas habilidades. Se analizan los efectos de estas perspectivas sobre el funcionamiento escolar, haciendo hincapié en la necesidad de concebir el bienestar como un fenómeno situado y construido socialmente.

Palabras clave: bienestar, escuela, gestión emocional, políticas educativas

Abstract

The study of well-being has gained international relevance, calling on schools to promote its development. Chile is no stranger to this reality, with numerous recent regulations promoting this approach. This study aims to understand the meanings and conceptions of well-being in Chilean educational policies since the pandemic. A qualitative design was used to analyse a documentary corpus composed of educational policies from the Chilean Ministry of Education. The results show that well-being is mainly linked to students' emotional management, with the aim of optimizing their academic performance. Two key metaphors emerge: that of production, which emphasizes the individual management of emotions to improve academic performance, and that of cultivation, which focuses on strengthening socio-emotional skills for personal development. These metaphors reflect different approaches to how well-being is conceived and sought. Thus, a tension emerges between an individualistic perspective, which holds students responsible for their own well-being, and another that highlights the role of the school in enhancing these skills. The effects of these perspectives on school functioning are discussed, emphasizing the need to conceive of well-being as a socially situated and constructed phenomenon.

Keywords: educational policies, emotional management, school, well-being

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.

Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile a través del Proyecto ANID-Fondecyt Iniciación No. 11230540.



Publicado bajo [Licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0)

El interés por el estudio del bienestar ha adquirido relevancia tanto en el ámbito académico como en el diseño de políticas públicas, al ser considerado una dimensión psicológica clave para la promoción de la salud emocional y social en distintas poblaciones (Chuecas et al., 2022). El deterioro de la salud mental en niños, niñas y adolescentes -agravado por la digitalización acelerada, los efectos del cambio climático y, especialmente, la pandemia de COVID-19- ha impulsado con urgencia el debate sobre el bienestar en el ámbito educativo (López, et al., 2022). Estos factores han generado niveles sin precedentes de estrés, ansiedad y desconexión social, situando la promoción del bienestar como una prioridad crítica para las escuelas. Ante esta situación, informes recientes de la UNESCO (2021, 2022) y la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023) afirman que invertir en el bienestar no es únicamente una necesidad individual, sino una estrategia fundamental para el desarrollo social y el futuro de las nuevas generaciones.

Desde el marco de los derechos de la infancia (UNICEF, 2021), el bienestar no constituye un privilegio sino un derecho fundamental que los Estados deben garantizar. La Convención sobre los Derechos del Niño establece que todo niño y niña tiene derecho al más alto nivel posible de salud física y mental. Este enfoque interpela a las políticas educativas a asumir un rol activo en la promoción del bienestar, superando aproximaciones que responsabilizan individualmente a estudiantes de su propio cuidado emocional (UNICEF, 2024). Así, la discusión sobre el bienestar de los estudiantes no puede desligarse de las obligaciones del Estado.

El concepto de bienestar no se circunscribe a una disciplina, sino que ha sido abordado desde múltiples campos, siendo la psicología su principal referente analítico (Wright & McLeod, 2015). Su desarrollo se manifiesta en dos tradiciones fundamentales: la perspectiva hedónica y la eudaimónica. La primera lo concibe como bienestar subjetivo, referido a la evaluación cognitiva y afectiva que realizan los individuos sobre la calidad de su vida y sus circunstancias (Ryff et al., 2021). Se alude a las conclusiones cognitivas y afectivas que las personas alcanzan cuando evalúan su existencia en términos globales, así como en dominios distintos de la vida (OECD, 2024). El fundamento es que el bienestar no tiene que ver con lo que les sucede a las personas, sino con cómo interpretan los acontecimientos (Ryff et al., 2021). La segunda, propone una mirada más integral, enfocándose en el funcionamiento psicológico y social, buscando comprender cómo los individuos construyen una vida con sentido, propósito y participación social (Ryff, 2023). Esta perspectiva va más allá de la satisfacción momentánea, explorando el desarrollo del potencial humano, la realización personal y la construcción de significado vital (Chen & Zeng, 2024).

Las dos tradiciones no solo representan marcos teóricos distintos, sino que configuran objetos de estudio diferenciados y, consecuentemente, orientan de manera divergente la formulación de políticas educativas. Mientras la perspectiva hedónica operacionaliza el bienestar en indicadores medibles de satisfacción individual -escalas de felicidad o satisfacción vital-, la tradición eudaimónica demanda una mirada más compleja que considere el desarrollo integral, el sentido de propósito y las condiciones contextuales que posibilitan el florecimiento humano (Martela & Sheldon, 2019). Esta distinción resulta fundamental para comprender cómo las propuestas de cada tradición configuran diferentes tipos de intervenciones y responsabilidades en el ámbito escolar, tal como se analizará en las políticas chilenas.

En este escenario, la psicología positiva ha venido a reinterpretar estos principios, levantando una propuesta que visualiza a los individuos como seres fundamentalmente adaptativos, con una tendencia innata hacia la autorrealización. Esta perspectiva, desarrollada por Seligman y Csikszentmihalyi (2001), sostiene que las personas pueden alcanzar su bienestar mediante acciones individuales e intencionadas, siendo intrínsecamente motivadas para desarrollar sus propias potencialidades. Así, el bienestar depende de una adecuada autogestión emocional y experiencial. Ahmed (2019) cuestiona lo que se ha denominado "ciencia de la felicidad" por su tendencia a legitimar la creencia de que el bienestar es resultado de la toma de decisiones individuales, alineándose con la lógica neoliberal. Desde la psicología positiva, se han privilegiado aspectos psicológicos individuales, invisibilizando las condiciones estructurales de injusticia social (Cabanas & Illouz, 2019; Prilleltensky, 2008).

Como alternativa, Nelson y Prilleltensky (2010) proponen una noción de bienestar desde un enfoque de justicia social, definido como un estado positivo que abarca dimensiones personales, organizacionales y

colectivas. Esta noción comprende el bienestar no solo como un logro individual, sino que enfatiza su desarrollo en la medida que se favorezcan condiciones para un acceso equitativo a recursos y oportunidades, que incluye aspectos como empleo, educación, ingresos, vivienda y participación política. Así, el bienestar se configura como un constructo complejo, integrado por tres dimensiones interrelacionadas: personal, relacional y colectivo (Prilleltensky, 2020).

El bienestar personal implica autodeterminación y crecimiento individual (Nelson & Prilleltensky, 2010); el relacional se vincula con la participación en comunidades y relaciones igualitarias; mientras que el bienestar colectivo refiere a las oportunidades institucionales para favorecer la justicia social (Prilleltensky et al., 2022). Esta perspectiva plantea la necesidad de avanzar hacia propuestas que favorezcan la igualdad de oportunidades, especialmente para grupos históricamente excluidos por características como etnia, edad, género, capacidad física o condición socioeconómica (Murillo & Martínez-Garrido, 2017). En este sentido, el foco se desplaza del individuo hacia las condiciones y estrategias que operan en cada territorio, para propiciar el bienestar colectivo. Este enfoque multidimensional resulta especialmente relevante para el análisis de las políticas educativas, pues permite examinar si estas abordan el bienestar de manera integral o si, por el contrario, lo reducen a alguna de sus dimensiones -particularmente la personal- en detrimento de las condiciones relacionales y colectivas que lo posibilitan.

Implementación del bienestar en espacios educativos

El escenario anterior sobre la relevancia del concepto de bienestar ha permeado gradualmente los sistemas educativos, generando un discurso naturalizado sobre la responsabilidad de las instituciones escolares en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Spratt, 2017). Así, progresivamente, la importancia otorgada al abordaje del bienestar se ha materializado en diversos instrumentos y programas de intervención a nivel internacional. Un ejemplo paradigmático de esta tendencia es la incorporación, por parte de la OCDE en 2017, de un cuestionario de bienestar en el Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), instrumento que evalúa dimensiones psicológicas, cognitivas, sociales y físicas consideradas relevantes para vivir una vida feliz y satisfactoria (OECD, 2023).

A su vez, han surgido distintos programas de intervención en bienestar aplicados en el espacio escolar en países como Canadá, Estados Unidos, España y Chile (Chuecas et al., 2022). Estos programas buscan potenciar en los estudiantes elementos tales como: el cultivo de la bondad (Binfet & Whitehead, 2019); el fomento de la gratitud (Duthely et al., 2017); el desarrollo del optimismo y el fortalecimiento del carácter (Burckhardt et al., 2015), así como la promoción de habilidades de autorregulación a través de mindfulness (Lombas et al., 2019). Si bien han mostrado efectos positivos en algunos indicadores de bienestar individual, han sido cuestionados por su tendencia a psicologizar problemas que tienen raíces estructurales y por responsabilizar a los estudiantes de su propio malestar (Ecclestone & Hayes, 2019).

Aunque actualmente, toda escuela incluye el bienestar como parte de sus objetivos (Chapman, 2015), persiste un debate respecto de qué se entiende exactamente por bienestar y cómo se implementa en el contexto educativo. Esta cuestión no ha sido abordada en investigaciones recientes. Ello resulta especialmente relevante, pues, como señalamos, esta noción no es unívoca, sino que se traduce en agendas específicas -con enfoques, prioridades y métodos distintos- que terminan definiendo qué estrategias se promueven en cada territorio y con qué propósitos, tensionando su conceptualización y aplicación en los sistemas educativos (Bache & Scott, 2018). Desde este punto de vista, se hace necesario revisar las nociones bajo las que se promueve el bienestar en la escuela y los efectos que esto puede tener sobre el funcionamiento escolar.

Bienestar en el contexto educativo chileno

El contexto chileno constituye un caso de estudio particular, dado que ha sido emblemático en la implementación de políticas de mercado en educación, consolidando un modelo de accountability de altas consecuencias para las escuelas (Falabella, 2020). Al mismo tiempo, la pandemia de COVID-19 aceleró la agenda en torno al bienestar socioemocional, generando una producción normativa sin precedentes desde el Ministerio de Educación.

La pandemia afectó profundamente a las comunidades escolares chilenas, provocando un importante deterioro en la salud mental de la población infanto-juvenil debido a la súbita pérdida de las relaciones con pares, la interrupción de los vínculos educativos y la precariedad de las redes e infraestructuras provistas por la escuela (UNICEF, 2021). Ante este escenario, la política educativa chilena intensificó su agenda sobre bienestar, implementando iniciativas como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes -que incorpora un área de evaluación socioemocional (Agencia de Calidad de la Educación, 2022)-, las orientaciones "Claves para el Bienestar" (MINEDUC, 2020), y el Plan de Reactivación Educativa 2023, que establece el bienestar como uno de sus ejes prioritarios (MINEDUC, 2023).

Sin embargo, el creciente énfasis en el bienestar contrasta con un modelo educativo dominado por la evaluación estandarizada, la competencia por resultados y la responsabilidad individual del rendimiento (Falabella et al., 2025). Así, mientras se promueve el cuidado emocional, persisten lógicas meritocráticas que priorizan métricas de desempeño, generando una tensión entre el discurso del bienestar y las demandas de un sistema centrado en la productividad académica (Palacios et al., 2024; Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). En este marco, Chile se configura en un escenario privilegiado para analizar cómo las políticas de bienestar conviven -y a veces chocan- con un modelo que premia la excelencia individual y castiga el incumplimiento de estándares, revelando los límites y paradojas de integrar el cuidado emocional en contextos altamente competitivos para estudiantes (Falabella et al., 2025).

A pesar de la creciente producción normativa en torno al bienestar en el sistema educativo, existe un vacío en la investigación respecto de los sentidos y concepciones que subyacen a estas políticas. Si bien estudios han analizado la implementación de programas socioemocionales (Chuecas et al., 2022), son escasas las investigaciones que examinan críticamente los marcos conceptuales y las metáforas que estructuran el discurso oficial sobre bienestar. Este vacío resulta problemático, pues -como señalan Lakoff y Johnson (2012)- las metáforas no son meros recursos retóricos, sino que configuran activamente las formas de pensar y actuar sobre la realidad. En consecuencia, la ausencia de definiciones claras y la coexistencia de nociones diversas sobre el bienestar representan un desafío significativo para la articulación de la política pública y la orientación del quehacer educativo (Bache & Scott, 2018). En este contexto, surge como pregunta central de investigación: ¿Qué sentidos y concepciones del bienestar se articulan en las políticas educativas chilenas de los últimos años?

Método

Se empleó un diseño de investigación cualitativo (Flick, 2012) de tipo análisis documental con enfoque narrativo (Riessman, 2008). El estudio se centró en el análisis de las metáforas presentes en documentos oficiales sobre bienestar en contextos escolar, con el objetivo de examinar los sentidos y las concepciones que estructuran las políticas educativas chilenas recientes. Este enfoque resulta pertinente dado que permite indagar cómo los textos construyen significados y revelan supuestos ideológicos y prioridades institucionales a través de recursos lingüísticos específicos (Lakoff & Johnson, 2012).

La metáfora conceptual se entiende como un proceso cognitivo mediante el cual un dominio se representa en términos de otro, generando un mapeo entre ambos (Soriano, 2012). Este proceso se articula con la noción de marcos mentales, entendidos como estructuras mentales complejas que organizan conceptos y metáforas, a partir de las cuales se interpreta el lenguaje y el mundo (Lakoff, 2014). De esta perspectiva, las metáforas no constituyen meras figuras retóricas con fines estéticos o literarios (como podría ser el caso de la metáfora literaria), sino que elaboran y articulan el funcionamiento habitual del pensamiento (Lakoff & Johnson, 2012). Dada la centralidad de las metáforas en la prescripción de la política educativa, su estudio se justifica en tanto no son neutrales (Lakoff, 2014), sino que tienen efectos performativos que configuran formas específicas de entender y abordar lo educativo, enmarcados en contextos históricos y políticos en las que se crean.

El material analizado está compuesto por un corpus documental de políticas, regulaciones y orientaciones educativas chilenas sobre bienestar socioemocional. Específicamente, se incluyeron los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en el período 2020-

2022 (**Tabla 1**). El principal criterio de inclusión fue considerar manuales, orientaciones y programas dirigidos a establecimientos escolares durante el período de confinamiento por pandemia de COVID-19 y el retorno a las escuelas, que incluyeran alusiones explícitas al bienestar o a la gestión emocional. La selección de este periodo se justifica por tratarse de un momento crítico en el que el MINEDUC implementó políticas de bienestar sin precedentes como respuesta a la emergencia sanitaria.

Tabla 1
Documentos del MINEDUC sobre bienestar analizados

Autor	Año	Documento	ID
MINEDUC	2020	4 claves para el autocuidado docente	A
MINEDUC	2020	Claves para el bienestar-Bitácora docente	B
MINEDUC	2022	Comprender y cuidar la salud mental de las comunidades educativas	C
MINEDUC/MS	2022	Comprender y cuidar la salud mental de las comunidades educativas-2	D
MINEDUC/MS	2022	Comprender y cuidar la salud mental de las comunidades educativas-3	E
MINEDUC/MS	2020	Comprender la crisis y su impacto socioemocional	F
OEI/MINEDUC	2021	Cuidado y compañerismo	G
MINEDUC	2020	Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia	H
MINEDUC	2020	Ficha apoyo socioemocional EPJA	I
MINEDUC	2021	Guía emoticlub	J
MINEDUC	2020	Despertar esperanza y optimismo	K
MINEDUC	2020	Expresar y regular emociones	L
MINEDUC	2020	Fortalecer los vínculos	M
MINEDUC	2021	Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores	N
OEI/MINEDUC	2021	Lazos significativos entre educadores y estudiantes	O
MINEDUC	2020	Recuperar la calma	P
MINEDUC	2020	Planificando una estrategia para la contención emocional	Q
MINEDUC	2022	Política de reactivación educativa integral	R
MINEDUC	2020	Protección de la salud mental en pandemia	S
MINEDUC	2020	Cómo trabajar las emociones de tus estudiantes en el aula	T

Este contexto permite analizar cómo se reconfiguran los discursos sobre el bienestar en un escenario de emergencia social, donde las tensiones entre el cuidado emocional y las demandas de rendimiento académico se vuelven particularmente evidentes.

Para el análisis del corpus se utilizó el análisis temático reflexivo (AT) propuesto por Braun y Clarke (2006, 2021). Esta propuesta parte de la premisa de que el análisis es un proceso orgánico y evolutivo, orientado a la identificación de patrones de significado y a la construcción de temas que respondan a la pregunta de investigación. Siguiendo a Braun y Clarke (2021) el análisis del material se realizó en las seis fases: (i) familiarización con los datos: búsqueda, lectura iterativa y revisión en profundidad del corpus documental; (ii) codificación inicial: identificación sistemática de las metáforas presentes en los documentos; (iii) búsqueda de temas: agrupación preliminar de metáforas según patrones de sentido; (iv) revisión de temas: discusión y refinamiento colectivo de su relevancia para la pregunta de investigación, incluyendo fusión y descarte; (v) definición y denominación de temas: delimitación conceptual de los ejes analíticos principales; y (vi) producción y desarrollo de los resultados.

La codificación y revisión se realizó de manera triangulada por el equipo de investigación, lo que permitió fortalecer la consistencia interpretativa y la reflexividad del proceso. Aunque este estudio se basa en el análisis de documentos públicos, por lo que no requirió consentimiento, se adoptó un enfoque crítico y éticamente reflexivo, orientado a evitar la reproducción de discursos estigmatizantes hacia grupos

vulnerabilizados (Butler, 2012). En particular el análisis consideró cómo ciertas metáforas pueden reforzar modelos normativos de sujeto -autónomo, resiliente y autorregulado- que excluyen a estudiantes que no se ajustan a tales parámetros (Prilleltensky, 2020).

Resultados

A partir del análisis del corpus documental identificamos tres categorías: (i) la indeterminación y operacionalización del bienestar como gestión emocional, (ii) la metáfora de la producción en cuanto a la gestión emocional, y (iii) la metáfora del cultivo en cuanto a la gestión emocional. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en torno a estas categorías, ilustrándolos con fragmentos representativos de los documentos analizados.

La indeterminación y operacionalización del bienestar como gestión emocional

Tal como vimos al inicio de este trabajo, los estudios recientes sobre bienestar en educación dejan constancia de la ambigüedad en cuanto al sentido y el contenido de este constructo. Si bien existe una idea genérica que sirve como paraguas general -la cual apunta al bienestar como aquel aspecto afectivo o más subjetivo de la experiencia escolar-, existe una gran divergencia respecto al despliegue de esta amplia definición en la gestión educativa cotidiana de los centros educativos. Las normativas recientes sobre bienestar educativo en Chile no son la excepción:

Vive de acuerdo a tu propósito. En esta clave esperamos puedas reconectarte o redescubrir tu propósito de vida. Al reflexionar sobre nuestras prioridades y lo que es importante para cada uno, tomamos mejores decisiones y eso impacta positivamente en nuestro bienestar, aumentando además la sensación de control sobre nuestra vida (Documento B, p. 12)

El tipo de vínculos que se establece entre los distintos integrantes de la comunidad educativa impacta tanto en el bienestar y aprendizaje de los y las estudiantes, como en el bienestar docente y en la motivación de la comunidad para emprender nuevos desafíos (Documento G, p. 7)

Los fragmentos anteriores ilustran la indeterminación en la definición del bienestar. En el caso del Documento B, encontramos una definición del bienestar asociada con un proceso introspectivo y reflexivo individual, donde cada persona, mediante un proceso de autodescubrimiento y conocimiento personal, conseguirá tomar mejores decisiones y mejorar su control diario. En el caso del Documento G, el bienestar tiene un carácter casi opuesto: si bien se mantiene la finalidad del conocimiento personal -en este caso, mediante la posibilidad de poder emprender desafíos-, se enfatiza la condición relacional -el vínculo con otros docentes, estudiantes y actores educativos- como requisito para poder mejorar el bienestar educativo.

A pesar de esta indeterminación se advierte que los documentos convergen en operacionalizar el bienestar a través de la gestión emocional individual tal como se ilustra en los siguientes extractos:

El rol del equipo pedagógico es fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional de niños y niñas, porque son las encargadas de acompañar y elaborar estrategias que ayuden y beneficien a los párvulos a ser capaces de regular sus propias emociones. Por ejemplo:

- Ofreciéndoles un ambiente afectuoso y de bienestar integral, en el que puedan sentirse seguros y confiados
- Creando diversas oportunidades en que puedan reconocer sus emociones y las de los demás (Documento P, p. 5)

El que los estudiantes estén tranquilos, contenidos, sostenidos en la incertidumbre y ansiedad que se pueda sentir, favorece el logro de aprendizajes y la participación académica. Asimismo, esto promueve el bienestar general de los estudiantes, lo que a su vez favorece su bienestar en áreas personal, social y afectiva (Documento I, p. 2)

Estos fragmentos dan cuenta del resultado de la operacionalización y la individualización. Así, encontramos que el bienestar tiene que ver con una gestión, principalmente individual, de las emociones propias. Esto es, el bienestar se entiende como un manejo y un control decidido, activo y regulado del afecto, de la seguridad, o de la confianza (tal como especifica el Documento P, en este caso).

En esta misma línea, el Documento I refleja la comprensión mecanicista del bienestar, lo que explicita su concepción sumatoria-individual. En este fragmento, se entiende que la gestión emocional ya encontrada en el Documento P (ahora, referida a emociones como tranquilidad, la contención o la incertidumbre), al ser realizada de manera adecuada, tendrá como resultado una mejora en el bienestar. En síntesis, los fragmentos expuestos en esta primera categoría de resultados muestran cómo los diferentes documentos del Ministerio de Educación promulgados en los últimos años enfatizan una concepción muy concreta del bienestar: aquella que lo equipara a la alusión emocional y a su adecuada gestión, lo que reduce a aspectos individuales, operacionalizables y potencialmente medibles.

Sin embargo, como veremos, la operacionalización e individualización no son los únicos hallazgos relevantes. Y es que, como consecuencia, se ha producido una bifurcación en cuanto a la función que cumpliría el bienestar entendido como mera gestión emocional. Partiendo de Haas y Lakoff (2009), habría al menos un sentido productivo, útil e instrumental para los resultados académicos -el cual hemos recogido mediante la metáfora de la producción-; y un segundo sentido fértil, de provecho y conocimiento personal -el cual recogeremos mediante la metáfora del cultivo.

La metáfora de la producción en cuanto a la gestión emocional

El análisis documental realizado da cuenta de la existencia de un importante número de argumentos, retóricas y justificaciones mediante las cuales, el bienestar -reducido a una gestión emocional- se justifica como un instrumento útil para conseguir mejores resultados académicos, para regularse a uno mismo, o para trabajar mejor en la escuela (Palacios et al., 2024). Al empleo de metáforas que revisten la retórica de la gestión emocional con un fin productivo, es a lo que hemos denominado la metáfora de la producción en cuanto a la gestión emocional:

Al mismo tiempo, se destaca la estrecha vinculación entre resultados educativos y salud mental, y cómo es que favorece mayores y mejores aprendizajes o, por el contrario, se afecta negativamente la trayectoria educativa de las y los estudiantes al presentar un problema o trastorno de salud mental (Documento C, p. 6)

Si pensamos en cómo funciona y se organiza una orquesta, nos damos cuenta de que el funcionamiento de este grupo humano se asemeja bastante al cotidiano de una sala de clases, siendo el director de este conjunto quien posee cualidades muy similares a las de un docente, (...) El rol del profesor(a) jefe ha ido progresando no sólo en Chile, sino que a nivel mundial. Ha pasado de responsabilizarse por tareas burocráticas como completar la lista de notas, entregar informaciones a los niños, niñas y apoderados y generar fichas conductuales de sus estudiantes, a ser un agente a cargo de la formación integral del alumnado, el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, afectivas, y cívicas necesarias para ser un buen ciudadano. Debido a esto, resulta indispensable la relación de confianza que los y las estudiantes puedan desarrollar con estos docentes (Documento O, p. 36)

Los fragmentos anteriores dan cuenta de cómo las emociones y su gestión obedecen en todo caso a un fin instrumental y productivo. Esto es, las emociones siempre encuentran su sentido en su uso: sirven *para algo más*, nunca son estados con valor intrínseco. En el caso del Documento C, la metáfora productiva da cuenta explícita del papel que juegan las emociones como causa directa de la mejora de los resultados educativos (como exámenes o pruebas estandarizadas). El empleo de la metáfora productiva se refuerza con la metáfora musical del Documento O, donde se asume y normaliza que los afectos o la confianza se pueden modular, organizar o intervenir de la misma forma en que un director de orquesta modula, organiza o interviene a los integrantes de su banda.

En suma, identificamos un uso frecuente de metáforas en las que los elementos emocionales son puestos al servicio de un fin instrumental, ya sea la mejora de los resultados educativos (es el caso del Documento C) o la formación de un “buen” ciudadano (como en el Documento O), entre otros. Como se observa, la metáfora de la producción nos sitúa en un marco de comprensión específico desde el cual se configura el bienestar: primero, reducido casi exclusivamente a la gestión emocional; y luego, orientado explícitamente a la gestión emocional con fines productivos. Este encuadre no es neutral, sino que produce efectos performativos en la realidad escolar: si el bienestar encuentra su finalidad en la mejora de los resultados académico -y puede organizarse como un director de orquesta dispone de sus músicos- es porque se lo concibe desde una lógica individual, medible y mecanicista.

Esta concepción se manifiesta también en cómo los documentos abordan las dificultades emocionales de los estudiantes:

Cuando los estudiantes han pasado por una situación desestructurante como lo ha sido la crisis sanitaria, puede que la desregulación emocional y el estrés afecte la manera que se valoran y se ven a sí mismos y podrían apreciarse dificultades en cuanto a autoestima y autoconcepto (Documento I, p. 9)

La frustración es un nivel de intensidad medio de la rabia; si no se la controla, si cada cual no la regula puede llegar a niveles que conducen a la ira o a la furia. Por eso es importante reconocerla porque se puede responder de distintas maneras y estas formas de respuestas pueden tener consecuencias que modifican la relación de cada uno con los demás, pero por sobre todo conmigo mismo. Muchas veces, se auto reprime, o permanece en la mente de las personas dando vueltas; otras llevan a la impotencia, llanto, abandono... algunas personas concluyen que no soy capaces de esto o lo otro, que no pueden hacer esto o lo otro o algunos buscan ayuda (Documento T, p. 5)

El Documento I, haciendo uso de la metáfora productiva en la gestión emocional, parte de la premisa de que la desregulación emocional o el estrés de cada estudiante durante la pandemia trajeron como consecuencia un afecto en su autovaloración, y esta, a su vez, impacta en su autoconcepto, lo que traerá repercusiones directas en el bienestar del estudiante.

Por su parte, el documento T presenta las emociones como fenómenos cuantificables en términos de "niveles de intensidad", susceptibles de ser controlados y regulados por cada individuo. Si bien la noción de intensidad emocional puede tener valor para la identificación de situaciones críticas, en el contexto de estos documentos opera principalmente como un recurso que permite parametrizar las emociones para su gestión individual. De este modo, la responsabilidad de "controlar" o "regular" la frustración recae en cada estudiante, invisibilizando las condiciones contextuales que pueden generarla.

Pero la metáfora de la producción no es la única imperante en cuanto a la concepción del bienestar educativo. Si bien, en el análisis realizado, los hallazgos en cuanto a la delimitación del bienestar a la gestión emocional son transversales, es interesante la aparición de al menos otra metáfora que, en apariencia, subvierte la postura productiva: la metáfora del cultivo.

La metáfora del cultivo en cuanto a la gestión emocional

El análisis permitió identificar también una segunda metáfora, que en apariencia propone una lógica diferente a la productiva. En esta, conceptos como el desarrollo personal para la transformación, la nutrición emocional para el cuidado, o el estudiantado como terreno fértil para el cultivo de las emociones, devienen elementos centrales:

Dicho esto, no cabe duda de que tenemos en nuestras manos un poder transformador entendiendo que los motores que mueven lo cognitivo se ponen en marcha desde el afecto vincular, que "provoca una alquimia en el niño, aprender requiere serenidad y esta surge cuando el niño se siente amado y protegido (Documento O, p. 24).

Cultivar formas de vinculación nutritivas con sus estudiantes, entre éstos, con sus colegas y con las familias, constituye un ejercicio central del rol docente y apunta a uno de los fines principales de la educación, el desarrollo pleno de la persona y su participación responsable en la sociedad (Documento G, p. 7).

Los anteriores fragmentos conforman indicios claros de la existencia de otra lógica bajo la que comprender el bienestar. Es la que hemos denominado, recuperando a Haas y Lakoff (2009), como metáfora del cultivo. Esta metáfora sitúa el bienestar bajo otro marco, en el que se configura una comprensión basada en la integralidad educativa. Bajo esta, la emocionalidad y su gestión ya no son un medio para conseguir una meta asociada a la productividad y el éxito académico, sino un fin en sí mismos. En este sentido, la educación se entiende como un proceso orientado a lograr el desarrollo emocional, interpelado para facilitar el desarrollo y práctica de técnicas orientadas al autoconocimiento y el desarrollo de virtudes. Por tanto, el profesorado es llamado a impulsar, inspirar y motivar a sus estudiantes para que inicien y sostengan viajes de conocimiento interior, sin más finalidad que el cultivo y el desarrollo emocional. Pero, reconociendo el valor de la sensibilidad de lo emocional en sí mismo, el marco normativo y político chileno no desiste en la priorización y el fomento de los postulados manageriales:

Las emociones nos hablan de lo valioso e importante que cada persona es; de ahí que el poder de los docentes es saber llegar al corazón de cada estudiante, siempre y cuando sepan que allí hay un príncipe o una princesa dispuesta a responder; sólo hay que buscar la palabra adecuada que permite atravesar el bosque intrincado de espinas que tiene cada cual (Documento A, p. 1)

Recordar ¿Qué son las emociones? Señalar que ellas son inherentes a la persona humana a lo largo de toda la vida y son reacciones en relación con el entorno. Algunas son placenteras o displacenteras. Y que varían en intensidad (Documento T, p. 4)

Estas citas dan cuenta del empeño en reducir el bienestar a una gestión emocional, en este caso, bajo el marco que abre la metáfora del cultivo. Este, se configura desde una concepción basada en la integralidad educativa que puede comprenderse como el desarrollo de condiciones que fortalezcan las habilidades socioemocionales por sí mismas, siendo poco importante el foco en el desempeño académico. Así, bajo la metáfora del cultivo, encontramos un sentido del bienestar donde lo relevante es el florecimiento individual de cada participante en una escuela que se articula desde principios de calidad e inclusión educativa.

Adicionalmente, este marco metafórico supone que cada estudiante siempre es un proyecto en desarrollo, enfatizando el carácter inacabado de su subjetividad e identidad. Y como condición para este marco, se propone la construcción de vínculos genuinos y profundos entre el mundo adulto y el mundo infante-juvenil: los primeros, deben iniciar un viaje de conocimiento interior que les permita posicionarse como figuras inspiradoras para las nuevas generaciones. Los segundos, pueden potencialmente alcanzar las mismas virtudes que sus formadores, siempre y cuando se involucren en técnicas relacionadas con el cauteloso y permanente conocimiento emocional individual.

En suma, aunque la comprensión emocional pareciera tener un valor en sí mismo, subvirtiéndolo el marco productivo, el bienestar continúa operacionalizado en intensidades emocionales, que, además, encuentran su sentido en la individualidad. Desde ahí que, el propio estudiante, o el docente como podrá modular, organizar e intervenir en ellas. Como resultado de esta gestión, obtendremos una mejora en la regulación emocional, lo que conllevará, de manera mecánica, una mejora del bienestar.

Discusión y conclusión

Una vez presentados los resultados, nos encontramos en disposición de recuperar la pregunta realizada al inicio para poder aclarar: ¿qué sentidos y concepciones tiene el bienestar en las políticas educativas chilenas de los últimos años? El análisis nos permite responder a esta pregunta desde varios ejes. Primero, el bienestar educativo está mayormente ligado a la gestión emocional, entendiéndose como un recurso a fortalecer para favorecer condiciones óptimas de rendimiento en los estudiantes. Segundo, profundizamos en dos metáforas que sustentan los sentidos de esta concepción: a) La metáfora de la producción, bajo la cual el que el bienestar se logra a partir del fortalecimiento de ciertas emociones que se consideran más adaptativas y la regulación de aquellas que se consideran pueden afectar el desempeño académico; b) La metáfora del cultivo, en la que el bienestar tiene que ver con fortalecer habilidades socioemocionales en los estudiantes con miras a alcanzar un mayor desarrollo personal.

Sin embargo, más allá de sus diferencias aparentes, los sentidos de bienestar que revisten ambas metáforas comparten un supuesto problemático: la centralidad de la regulación individual de las emociones como eje del bienestar. Como señalan Cabanas e Illouz (2019), este enfoque prioriza el manejo de emociones "adaptativas" (como la generosidad) y la contención de aquellas consideradas disruptivas (como ansiedad y rabia), bajo la premisa de que su control es clave para el éxito académico y la adaptación al sistema. Este planteamiento no es neutral, sino que refleja una lógica alineada con el "capitalismo emocional" (Illouz, 2007); esto es, la gestión y el moldeamiento de las emociones con fines económicos, capitalistas y productivos. En consecuencia, las emociones se convierten en objetos de optimización, medición y mercantilización, al servicio de la productividad y el rendimiento. Así, el bienestar deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un instrumento al servicio de metas productivas y educativas estandarizadas, ignorando la complejidad de las experiencias afectivas y sus dimensiones contextuales (Abramowski & Sorondo, 2022).

Al responsabilizar al individuo -estudiante o docente- de su propio bienestar, se naturaliza la idea de un sujeto neoliberal (Ahmed, 2019), capaz de autogestionar sus emociones y superar adversidades sin cuestionar las condiciones estructurales que las generan. Como advierte Matthiesen (2018), este discurso refuerza la producción de un sujeto ideal: autónomo, resiliente y emocionalmente competente, mientras invisibiliza las desigualdades de capital cultural, social o material que condicionan su desarrollo. En este marco, las dificultades emocionales se interpretan como fallos individuales, no como síntomas de un sistema que reproduce inequidades.

Por otra parte, las concepciones de bienestar que revisten ambas metáforas configuran relaciones de poder asimétricas en el ámbito escolar. Primero, posicionan al docente como un experto emocional, cuya tarea es modelar y corregir las experiencias afectivas de los estudiantes, reduciendo su agencia a la adopción de normas predefinidas. Segundo, al enfocarse en la relación docente-estudiante, soslayan otras dinámicas fundamentales, como las interacciones entre pares o las condiciones materiales y relacionales de las comunidades educativas. Esto no solo limita la comprensión del bienestar a una dimensión individualista, sino que también despolitiza su discusión al eludir preguntas sobre cómo las políticas educativas podrían transformar las condiciones que afectan el bienestar colectivo (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). En lugar de abordar las causas estructurales de la desigualdad -como la segregación socioeconómica o la precariedad de los recursos escolares-, se promueven estrategias que, bajo el discurso de la autorregulación, terminan por culpabilizar a los sujetos por no adaptarse a un modelo que, en última instancia, los evalúa y clasifica según su desempeño.

En definitiva, aunque el bienestar se ha instalado como un eje central en las políticas educativas, su implementación bajo estas metáforas corre el riesgo de reproducir las mismas lógicas que critica. Esto es: un sistema que, mientras habla de bienestar, sigue midiendo el éxito en términos de competencia, rendimiento y mérito individual. Urge, por tanto, repensar el bienestar como un fenómeno social y contextual (Prilleltensky, 2020), donde las escuelas no solo enseñen a gestionar emociones, sino que también analicen y transformen las condiciones pedagógicas, relacionales y materiales que lo promueven o limitan (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). Lo anterior implica dos aspectos fundamentales; primero, hay que considerar que el bienestar de estudiantes, docentes y comunidades educativas solo es posible en un ambiente que reconozca y valore las diferencias y singularidades. Segundo, se requiere garantizar igualdad de oportunidades para que todos puedan permanecer en la escuela, explorar sus intereses y desarrollar sus habilidades (Prilleltensky, 2014).

Resulta relevante incorporar a esta reflexión los hallazgos de estudios realizados con estudiantes, quienes atribuyen al bienestar al menos cuatro aspectos esenciales: (i) la existencia de prácticas pedagógicas que reconozcan sus ritmos y capacidades individuales, sin encasillarlos en categorías rígidas entre buenos o malos estudiantes; (ii) el fortalecimiento de relaciones de apoyo y cercanía, tanto con sus compañeros como con los docentes; (iii) la generación de espacios de participación auténtica, donde puedan dar ideas para mejorar su escuela; y (iv) la creación de condiciones materiales que garanticen un entorno digno, lo que implica atender a la estética e infraestructura de la escuela (Alfaro et al., 2023; Cunsolo, 2017; Ramírez-Casas del Valle et al., 2021).

Los hallazgos de este estudio permiten esbozar algunas orientaciones para el diseño de políticas de bienestar educativo más integrales. Resulta necesario que expliciten su posicionamiento epistemológico respecto al bienestar, evitando la ambigüedad conceptual que dificulta su implementación coherente. Asimismo, se requiere avanzar hacia concepciones que trasciendan la gestión emocional individual y adopten un enfoque multidimensional para comprender y abordar el bienestar en la escuela. Esto implica incorporar dimensiones relacionales, comunitarias y estructurales, reconociendo que el bienestar no depende exclusivamente de las competencias de autorregulación, sino también de las condiciones materiales, pedagógicas y organizacionales de las escuelas.

Las políticas de bienestar deberían diseñarse con participación activa de las comunidades educativas, especialmente de estudiantes y docentes, cuyas voces han estado sistemáticamente ausentes. Resulta fundamental que estas políticas se articulen críticamente con el modelo de accountability chileno, evitando que el bienestar se convierta en un nuevo indicador de rendición de cuentas que reproduzca

las lógicas de medición y responsabilización individual que se pretenden superar. El desafío consiste en promover el bienestar reconociendo su valor intrínseco para el desarrollo humano.

Finalmente, es importante reconocer las limitaciones metodológicas de este estudio. La más evidente, es el foco en un período específico durante y posterior a la pandemia de COVID-19; momento en el que la temática abordada cobró especial relevancia por los súbitos y drásticos cambios que las escuelas a nivel mundial padecieron, afectando directamente a su bienestar. No obstante, a pesar de este enfoque temporal, el estudio proporciona una visión crítica y oportuna, ofreciendo una base pertinente para futuras investigaciones.

Entendiendo que las políticas educativas son inherentemente dinámicas y están en constante evolución, un abordaje diacrónico resultaría pertinente. En esa línea, consideramos que futuras investigaciones deberían examinar cómo estos marcos discursivos son interpretados y adaptados en otros textos. A su vez, resultaría relevante triangular los resultados del análisis documental con otras fuentes que permitan captar cómo estos documentos son interpretados, traducidos y, eventualmente, resistidos por las comunidades educativas, prestando especial atención a las voces de docentes y estudiantes.

Referencias

- Abramowski, A., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IICE*, 51(1). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Alfaro, J., Carrillo, G., Aspillaga, C., Villarroel, A., & Varela, J. (2023). Well-being, school and age, from the understandings of Chilean children. *Children and Youth Services Review*, 144, 106739. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106739>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Diagnóstico integral de aprendizajes: Resultados nacionales del área socioemocional 2022*. <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/diagnostico-integral-aprendizajes/>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.
- Bache, I., & Scott, K. (2018). Wellbeing in politics and policy. In I. Bache, B. Scott (Eds.), *The politics of wellbeing* (pp. 1-25). Palgrave Macmillan.
- Binfet, J., & Whitehead, J. (2019). The effect of engagement in a kindness intervention on adolescents' well-being: A randomized controlled trial. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 33-49.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P., Miller, L., Talbot, E., & Lum, A. (2015). A web-based adolescent positive psychology program in school: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 17(7), e187. <https://doi.org/10.2196/jmir.4329>
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Chapman, A. (2015). Wellbeing and schools. In K. Wright, & J. Mcleod (Eds.), *Rethinking youth wellbeing* (pp. 143-161). Springer Science+Business Media.
- Chen, H., & Zeng, Z. (2024). Longitudinal well-being through the pursuit of hedonia and eudaimonia: Inhibition and enhancement of eudaimonic behavior. *Current Psychology*, 43(7), 6603-6612. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04857-x>
- Chuecas, M. J., Alfaro, J., Benavente, M., & Ditzel, L. (2022). A systematic narrative review of subjective well-being promotion intervention programmes in the school setting. *Review of Education*, 10(1), Article e3345. <https://doi.org/10.1002/rev3.3345>
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: A literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes. *Studi sulla Formazione*, 20, 81-94. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20941
- Duthely, L., Nunn, S., & Avella, J. (2017). A novel heart-centered, gratitude-meditation intervention to increase wellbeing among adolescents. *Education Research International*, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2017/4891892>

- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2019). *The dangerous rise of therapeutic education* (2nd ed.). Routledge.
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A., González, D., & Parcerisa, L. (2025). Soft accountability: Do national assessments without sanctions make a difference? The case of the school inspection in Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 37, 73-93. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09442-9>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Haas, E., & Lakoff, G. (2009). Marcos, metáforas y políticas educativas. In M. Pini (Ed.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico* (pp. 174-189). Editorial Universidad de San Martín.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2012). *Metaphors we live by* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2014). *Don't think of an elephant!* Chelsea Green.
- Lombas, A., Jiménez, T., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the Happy Classroom Programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness*, 10(8), 1642-1660. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>
- López, V., Ramírez, L., López-Concha, R., Ascorra, P., Álvarez, J. P., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Contreras, T., & Opazo, H. (2022). Wellbeing of school communities in the context of COVID-19 pandemic: A qualitative study in Chilean low-SES schools. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853057>
- Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458-474. <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>
- Matthiesen, N. (2018). Control and responsibility: Taking a closer look at the work of ensuring well-being in neoliberal schools. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 438-448. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9418-x>
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2020). *Claves para el Bienestar: Desarrollo Socioemocional para el Aprendizaje*. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2023). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimating the magnitude of school segregation in Latin America. *Magis*, 9(19), 1-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD, 2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD, 2023). *How's life? 2023: Measuring well-being*. <https://doi.org/10.1787/2224f39c-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2024). *Measuring eudaimonic components of subjective well-being*. <https://doi.org/10.1787/667fbc08-en>
- Palacios, D., Bonhomme, A., & Báez, T. (2024). Contener y regular: nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 75-109. <https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.004>
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 116-136. <https://doi.org/10.1002/jcop.20225>
- Prilleltensky, I. (2014). Education as transformation: Why and how. In T. Corcoran (Ed.), *Psychology in Education: Critical theory-practice* (pp. 17-34). Sense Publishers.
- Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the intersection of psychology, philosophy, and politics. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 16-34. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Prilleltensky, I., Dietz, S., Zopluoglu, C., Clarke, A., Lipsky, I., Harrell, S. L., & Orlowski, M. (2022). The validation of a multidimensional measure of mattering: The Mattering in Domains of Life Scale (MIDLS). *Journal of Community Psychology*, 50(2), 693-717. <https://doi.org/10.1002/jcop.22715>
- Ramírez-Casas del Valle, L., López, V., & Baeza, P. (2021). Appraisals and de/legitimation of classroom well-being: A study based on Chilean students' voices. *Children y Society*, 35, 274-294. <https://doi.org/10.1111/chso.12435>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: An integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In M. T. Lee, L. D. Kubzansky, & T.

- J. VanderWeele (Eds.), *Measuring well-being: Interdisciplinary perspectives from the social sciences and the humanities* (pp. 92-135). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Ryff, C. D. (2023). Contributions of eudaimonic well-being to mental health practice. *Mental Health and Social Inclusion*, 27(4), 276-293. <https://doi.org/10.1108/mhsi-12-2022-0091>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2001). "Positive psychology: An introduction": Reply. *American Psychologist*, 56(1), 89-90. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.89>
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe Antuñano & J. Valenzuela Manzanares (Coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 98-121). Editorial Arco Libros.
- Spratt, J. (2017). *Wellbeing, equity and education. A critical analysis of policy discourses of wellbeing in schools*. Springer. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1624173>
- UNICEF. (2021). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*.
<https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- UNICEF. (2024). The State of the World's Children 2024: The future of childhood in a changing world. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024>
- UNESCO. (2021). *Education in times of COVID-19: One year of disruption to learning and its impact on educational inequities in Latin America and the Caribbean*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075_eng
- UNESCO. (2022). *Futures of education: Learning to become*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801>

CRedit

Conceptualización: E.B.; Metodología: E.B., Análisis Formal: L.R.C.V., D.P.D., E.B., N.M., T.B.O.; Investigación: L.R.C.V.; Curaduría de datos: D.P.D.; Redacción (borrador original): L.R.C.V., D.P.D., N.M.; Redacción (revisión y edición): L.R.C.V., E.B.; Visualización: E.B.; Supervisión: L.R.C.V.