

Educación Emocional y Justicia Restaurativa

Análisis de la experiencia de jóvenes
institucionalizados en Argentina desde un
enfoque pedagógico crítico.

Estudiante: Domínguez, Malvina Ivanna

Legajo: 31525

Directora: Antelo, Elsa



Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía.

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI

Lugar y fecha: Corrientes 10/12/2024

Firma y aclaración del autor: Domínguez, Malvina Ivanna



Contenido

Resumen	6
Introducción	7
Delimitación del Objeto de Estudio	9
Planteo del Problema y Justificación	10
Objetivos.....	12
<i>Objetivo General</i>	12
<i>Objetivos Específicos</i>	13
Supuestos Básicos de la Investigación	13
Estado del Arte.....	15
Marco Teórico	25
Capítulo 1: Breve Recorrido por la Pedagogía del Oprimido	25
<i>El Rol del Psicopedagogo frente a los Oprimidos</i>	26
Capítulo 2: Educación Emocional y Derechos Humanos.....	28
<i>Marco Normativo</i>	29
<i>Educación en Competencias Emocionales e Inteligencia Emocional</i>	30
Capítulo 3: Justicia Restaurativa en Niñas, Niños y Adolescentes Institucionalizados	36
<i>Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Social</i>	38
<i>Consecuencias de la Institucionalización de Niñas, Niños y Adolescentes</i>	39
Metodología.....	44
Muestra.....	44
Instrumentos.....	45

Procedimiento y Análisis de Datos	45
Resultados	46
Percepción de los Adolescentes sobre sus Experiencias Emocionales.....	46
La Encuesta y la Opinión del Personal.....	55
Obstáculos y Estrategias	60
Discusión	64
Conclusión.....	69
Propuestas de Intervención	71
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	72
Limitaciones de la Investigación	73
Referencias.....	74
Anexos	80
Anexo 1- Formulario de Consentimiento Informado.....	80
Anexo 2- Entrevista Semidirigida: Guía de Preguntas.....	81
Anexo 3- Encuesta.....	82

Educación Emocional y Justicia Restaurativa

Análisis de la experiencia de jóvenes
institucionalizados en Argentina desde un
enfoque pedagógico crítico.

Resumen

La presente investigación analiza el rol del psicopedagogo en la implementación de la educación emocional y su relación con las prácticas de justicia restaurativa en adolescentes institucionalizados, en un contexto donde las competencias emocionales y la reparación de relaciones son claves para la rehabilitación y reintegración social. Se adopta un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos no experimental, centrado en interpretar las vivencias emocionales de 13 jóvenes y las percepciones de 5 adultos cuidadores. Los instrumentos principales fueron entrevistas semiestructuradas para los jóvenes y encuestas al personal. Los resultados revelan que la falta de formación en educación emocional limita tanto a los jóvenes como al personal en la resolución de conflictos, obstaculizando las prácticas restaurativas y la autorregulación emocional de los menores de edad. Se identificaron deficiencias institucionales en recursos y en capacitación, lo cual impacta negativamente en el desarrollo emocional de los jóvenes y su capacidad para la gestión de conflictos. Las conclusiones señalan que la educación emocional no sólo es crucial para los menores de edad, sino también para el personal encargado de su acompañamiento, sugiriendo que la inclusión de programas integrales de formación en justicia restaurativa y arte terapéutico puede transformar positivamente estos entornos. A partir de los hallazgos, se proponen intervenciones que buscan fortalecer un enfoque restaurativo integral, en el que los jóvenes puedan desarrollar un sentido de identidad y pertenencia que les facilite su reintegración social.

Palabras clave: Educación Emocional. Justicia Restaurativa. Adolescencia.

Institucionalización. Pedagogía del Oprimido.

Introducción

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1985, p.53)

La frase elegida como apertura de este trabajo pertenece a Paulo Freire, un pedagogo brasileño que durante toda su vida adulta dedicó sus esfuerzos a la educación. Pero no cualquier educación. Freire nació en Recife, región de Pernambuco, una de las zonas más pobres de Brasil. Si bien él provenía de una familia de clase media, la crisis mundial del '29 le generó grandes problemas económicos, por lo cual vivió en carne propia la incertidumbre de no saber si tendría un plato de comida sobre la mesa siendo aún un niño. Estas experiencias lo moldearían y definirían su interés por los oprimidos, aquellos hombres y mujeres que eran multitud en Brasil-y en el mundo- y que tenían en común el hecho de vivir marginados y agobiados por un sistema que los descartaba constantemente. A estos oprimidos también se los había excluido del sistema educativo, temática que siempre fue central para Freire, y motivo por el cuál empezó a formarse y trabajar alrededor de este punto. En pocas palabras, Freire (1985) plantea que educar es un acto político y un acto de amor y que, sólo desde esta perspectiva, la educación puede ser revolucionaria. No es el único pedagogo que sostiene la relevancia de la educación afectiva en combinación con la cognitiva, también lo hicieron otros importantes educadores como Montessori, Pestalozzi, Prieto Figueroa, entre otros. Esto porque los individuos más que aprender para una interacción social, aprenden en medio de una interacción social. Y tomar en cuenta los aspectos emocionales se orienta a educar de forma integral pues el ser humano es complejo y es un todo: cuerpo, mente, alma. Aunque Freire no abordó específicamente la

educación emocional, sus ideas de diálogo y praxis emancipadora, inspiran esta investigación, que explora cómo la educación emocional puede integrarse con principios de justicia restaurativa en contextos de institucionalización de menores de edad.

En los últimos años, el interés por promover el bienestar y el desarrollo integral de jóvenes en situación de institucionalización ha ganado relevancia en diversas disciplinas, especialmente en los campos de la educación, la psicología y el derecho. En este marco, la educación emocional y las prácticas de justicia restaurativa emergen como enfoques prometedores para fomentar un ambiente que respete sus derechos y potencie su desarrollo, en lugar de perpetuar una estructura de control que, en muchos casos, limita su autonomía. A partir de dicha realidad y los aportes fundamentales de la pedagogía del oprimido, este trabajo se interroga: ¿Qué rol asumen estas instituciones en la efectiva implementación de prácticas de justicia restaurativa, fomentando un ambiente de respeto y reparación dentro del contexto institucional? ¿Cómo influye la carencia de educación emocional y justicia restaurativa en la percepción de autonomía y empoderamiento de los menores, según la pedagogía del oprimido? ¿Cómo impacta en el bienestar de los menores institucionalizados? ¿De qué manera puede, el psicopedagogo, a través de la educación emocional potenciar las prácticas de justicia restaurativa en contextos de institucionalización infantojuvenil, contribuyendo al desarrollo de la autonomía y el empoderamiento de los mismos desde un enfoque de derechos humanos y bajo la perspectiva crítica de Paulo Freire?

Desde el despliegue de ciertas concepciones generales como punto de partida, pasando por estudios previos y desarrollos teóricos sobre la temática, hasta llegar al trabajo de campo para examinar el tema en una institución específica, es que pendula esta investigación, con un abordaje interdisciplinario que integra Pedagogía, Psicología y Derecho.

Delimitación del Objeto de Estudio

El objeto de estudio de esta investigación se centra en analizar la relación entre la educación emocional y la justicia restaurativa en menores institucionalizados en Argentina, adoptando una perspectiva de derechos humanos y basándose en los postulados de la pedagogía del oprimido de Freire. La investigación explora cómo la educación emocional puede ofrecer herramientas para el empoderamiento de estos jóvenes, facilitando espacios de diálogo y comprensión que apoyen los principios de justicia restaurativa dentro de un contexto de institucionalización.

Para contextualizar y delimitar el tema de investigación, es importante introducir el funcionamiento y estructura de la institución que se escogió para realizar el trabajo de campo. Se trata de un hogar residencial de jóvenes, que han ingresado a la institución debido a alguna medida judicial y que provienen de diversas localidades; principalmente de la provincia de Corrientes, pero también de Buenos Aires y Córdoba. Esto significa que cada joven llega con antecedentes y experiencias culturales distintas, lo que influye en sus necesidades emocionales y en su capacidad de adaptación a la institución. En cuanto al personal, la institución incluye tanto profesionales, como cuidadores responsables del bienestar cotidiano de los adolescentes. Estos trabajadores desempeñan su labor en colaboración con diferentes instituciones estatales que deben supervisar y garantizar los derechos humanos de los jóvenes, velando por su protección y resguardo. La labor del hogar, por lo tanto, no solo implica cubrir las necesidades básicas y el resguardo físico de los menores, sino también atender su desarrollo emocional y fomentar un ambiente en el que puedan sentirse seguros y respetados. Partiendo de allí, se indagan las dinámicas emocionales que surgen en este contexto, así como posibles desafíos para los profesionales, especialmente en cuanto a la implementación de enfoques de educación emocional y justicia restaurativa, revisando si la institucionalización favorece el desarrollo de la autonomía y el empoderamiento de los jóvenes en un marco de derechos humanos. Es decir, se considera que este contexto de institucionalización plantea un escenario idóneo

para explorar cómo la educación emocional puede relacionarse con las prácticas de justicia restaurativa, contribuyendo a mejorar las relaciones interpersonales y facilitando una convivencia pacífica y respetuosa. Así, este estudio busca analizar de qué manera estos enfoques pueden transformar el ambiente institucional y favorecer el bienestar integral de los menores en un espacio que respete y promueva sus derechos humanos fundamentales. La pedagogía del oprimido de Freire proporciona el marco conceptual para analizar la posibilidad de una educación que fomente el empoderamiento, el diálogo y la liberación.

Planteo del Problema y Justificación

Para abordar el problema de investigación, es importante señalar el marco legal en el que se enmarca. La Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes tiene como propósito garantizar la promoción y protección total de los derechos y garantías de los menores de edad, abarcando a todos los individuos hasta los dieciocho (18) años (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2005). En todas las decisiones relacionadas con los menores de edad, tomadas por instituciones públicas o privadas, así como por organismos judiciales, administrativos o legislativos, debe prevalecer el interés superior de los niños, niñas y adolescentes. Este trabajo, estructurado en un enfoque interdisciplinario entre pedagogía, psicología y derecho, profundiza en el estudio de la educación emocional y la justicia restaurativa, tomando en cuenta aspectos sociales y culturales, para contribuir a la inclusión de prácticas que permitan la dignificación y el empoderamiento de menores de edad en condiciones de vulnerabilidad social.

La educación emocional y la justicia restaurativa han ganado relevancia en el ámbito de los derechos humanos, especialmente para los jóvenes en contextos de vulnerabilidad social, quienes a menudo enfrentan conflictos emocionales y sociales. Sin embargo, los sistemas tradicionales de institucionalización no siempre integran estas herramientas de manera efectiva, resultando en entornos que perpetúan ciclos de exclusión y conflicto. Esta investigación justifica la incorporación de la educación emocional desde un enfoque de

justicia restaurativa, buscando ofrecer una alternativa educativa que promueva una transformación profunda en estos jóvenes.

Los niños, niñas y adolescentes que residen en instituciones enfrentan una serie de desafíos particulares debido al contexto de aislamiento y restricciones, lo que repercute en su desarrollo emocional y en su capacidad para gestionar conflictos de forma saludable (Dilorio y Seidmann (2012). En este marco, el presente trabajo plantea que la educación emocional y las prácticas de justicia restaurativa emergen como enfoques prometedores para fomentar un ambiente que respete sus derechos y potencie su desarrollo, en lugar de perpetuar una estructura de control que, en muchos casos, limita su autonomía. Sin embargo, en el contexto argentino, así como en otros países, los estudios muestran que existe una carencia significativa de programas que integren la educación emocional en estas instituciones, limitando así las oportunidades para que los jóvenes desarrollen competencias claves para su vida personal y social. Dicha situación no solo afecta la manera en que perciben su entorno y a sí mismos, sino también su capacidad para adaptarse de forma positiva al contexto institucional. La justicia restaurativa, por su parte, es un enfoque que permite abordar los conflictos de forma constructiva, fomentando el diálogo y la reparación en lugar del castigo, y ha demostrado ser un recurso valioso para facilitar la integración social y el respeto en estos espacios (Núñez et al., 2021).

Desde el enfoque de derechos humanos, garantizar la dignidad, la autonomía y el desarrollo emocional de los menores de edad institucionalizados es un imperativo ético y legal. La falta de programas de educación emocional y de prácticas restaurativas en dichas instituciones puede interpretarse como una falla en el cumplimiento de estos derechos fundamentales. Así, la presente investigación se propone analizar cómo la falta de estos enfoques impacta en la percepción de autonomía, bienestar y desarrollo emocional de estos jóvenes.

La investigación es especialmente relevante para psicopedagogía porque aborda el desarrollo integral de jóvenes en situación de vulnerabilidad, un campo donde el rol del psicopedagogo es fundamental. La educación emocional y la justicia restaurativa, como

herramientas de transformación, permiten intervenir en procesos educativos y socioemocionales, elementos centrales de la práctica psicopedagógica. Desde una perspectiva crítica, la psicopedagogía no solo busca optimizar el aprendizaje académico, sino también fomentar el empoderamiento personal y social, especialmente en contextos de opresión. Inspirándose en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, este estudio aporta un análisis crítico y práctico sobre cómo la intervención psicopedagógica puede apoyar la construcción de sujetos críticos y emancipados, promoviendo una educación transformadora que trascienda la reparación individual y construya nuevas dinámicas sociales inclusivas y justas.

En suma, la relevancia de este estudio radica en ofrecer una mirada crítica sobre las prácticas institucionales actuales y en contribuir al diseño de intervenciones que prioricen el respeto a los derechos. Este enfoque busca no solo identificar las carencias actuales, sino también proponer alternativas que promuevan una convivencia respetuosa y equitativa. En última instancia, la investigación pretende aportar evidencia sobre la necesidad de políticas integradoras que garanticen la formación emocional y el uso de justicia restaurativa en contextos de institucionalización de menores de edad.

Objetivos

Objetivo General

Explorar desde un enfoque pedagógico crítico de qué manera la educación emocional puede contribuir a prácticas de justicia restaurativa velando por los derechos humanos de jóvenes institucionalizados por procesos judiciales, de diversas localidades argentinas, de las provincias de Corrientes, Buenos Aires y Córdoba.

Objetivos Específicos

- Examinar las percepciones de los jóvenes institucionalizados sobre sus experiencias emocionales, su impacto en las relaciones interpersonales dentro de la institución y su proyección a futuro.
- Analizar las opiniones del personal institucional sobre el rol que asumen en lo referente a la educación emocional, el manejo de conflictos y la creación de un ambiente de respeto y justicia.
- Identificar obstáculos a superar y estrategias de educación emocional, que puedan facilitar la implementación de prácticas de justicia restaurativa en estos contextos.
- Destacar el rol del psicopedagogo en el diseño e implementación de estrategias educativas que promuevan el desarrollo emocional integral, la autonomía crítica, el empoderamiento personal y social de los jóvenes.

Supuestos Básicos de la Investigación

- Los jóvenes institucionalizados carecerían de un ambiente que apoye su desarrollo emocional y fomente prácticas restaurativas debido a la falta de recursos y estrategias en las instituciones para promover estas prácticas de manera efectiva e implementar las normativas vigentes relativas a los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- La falta de educación emocional en menores de edad institucionalizados afectaría negativamente su desarrollo psico-emocional, limitando su capacidad de autorregulación, aumentando conductas conflictivas y obstaculizando sus posibilidades de reinserirse socialmente.
- La educación emocional podría actuar como un agente transformador en dichos contextos de institucionalización, promover espacios de diálogo y

comprensión, favorecer la convivencia, incrementar la percepción de respeto, dignidad y sentimientos de pertenencia.

- Al reducirse la incidencia de conflictos, mediante la educación emocional, se podría facilitar la práctica de justicia restaurativa, contribuyendo al empoderamiento de los jóvenes para que construyan un sentido de identidad y autonomía que deriven en una reintegración positiva a la sociedad.
- La intervención psicopedagógica, basada en un enfoque crítico que incorpore educación emocional y justicia restaurativa, podría contribuir al desarrollo socioemocional y crítico de jóvenes institucionalizados, permitiéndoles resignificar su experiencia de opresión y construir proyectos de vida transformadores.

Estado del Arte

En la revisión de estudios previos relacionados con la temática de esta investigación, se constató que no existen antecedentes que aborden el tema de manera conjunta desde los enfoques de la pedagogía, la psicología y el derecho, lo que resalta la originalidad y la relevancia de este trabajo. Sin embargo, se han identificado estudios importantes que exploran diversas variables asociadas al contexto de la educación emocional, la justicia restaurativa y los derechos humanos, tanto a nivel nacional como internacional, en los últimos cinco años. A continuación, se presentan los principales trabajos relevantes que abordan estos aspectos desde diferentes perspectivas y que aportan valiosa información para el desarrollo de esta investigación. Cabe aclarar que los estudios no se presentan con un criterio cronológico porque se pretende articular la información recopilada, dándole sentido. Con tal criterio, se sistematiza su presentación, ordenando publicaciones internacionales en primer lugar y nacionales en segundo; además se presentan inicialmente hallazgos más específicos sobre la implementación de la justicia restaurativa, abordando luego los trabajos que relacionaron tal concepto con la educación emocional y la educación para la paz, presentando finalmente las investigaciones que exploraron el rol del educador y la importancia de su formación en estos complejos procesos.

En los últimos años, diversos estudios han abordado la implementación de la justicia restaurativa con adolescentes y menores infractores, destacando tanto sus beneficios como los desafíos que surgen al intentar implementar esta alternativa al sistema punitivo tradicional. En el ámbito internacional se destacan dos estudios comparativos que analizan la implementación de esta metodología en diferentes países. Por ejemplo, se halló una investigación denominada “La justicia restaurativa en menores infractores en España y Portugal” de Hernández Arosa (2024) de enfoque bibliográfico y comparativo que se centró en los estudios existentes sobre la justicia restaurativa en menores infractores en España y Portugal, incluyendo también un análisis cualitativo basado en entrevistas realizadas a profesionales vinculados con esta temática en ambos países. Los resultados resaltan que ambos países comparten principios fundamentales, como la reparación del daño y la

asunción de responsabilidad por parte del infractor. Sin embargo, presentan diferencias en la implementación: mientras que en España la justicia restaurativa se formaliza a través de leyes específicas y en un sistema autonómico que permite diversos enfoques, en Portugal se prioriza la protección del menor de edad con un enfoque en evitar su criminalización, según lo establecido en la Ley Tutelar Educativa. A pesar de los avances, ambos países enfrentan desafíos, como la falta de formación profesional y la necesidad de fortalecer el apoyo institucional para consolidar la práctica restaurativa. El papel de la Criminología también emerge como crucial para el desarrollo adecuado de programas restaurativos que favorezcan la reinserción social de los menores de edad infractores.

En una línea similar, el estudio de Diehl, Porto y Baracho (2020) sobre la justicia restaurativa en Brasil y Chile refuerza la idea de que la justicia restaurativa no solo debe verse como una respuesta a actos criminales, sino como un proceso más amplio para abordar los conflictos sociales de manera inclusiva. El trabajo llamado “La justicia restaurativa en el sistema penal juvenil: las experiencias de Brasil y Chile”, fue llevado a cabo mediante un enfoque deductivo, utilizando la búsqueda documental y bibliográfica como técnica de investigación y se organizó en tres etapas: en la primera, se presenta un panorama de la Justicia Restaurativa juvenil en Brasil; en la segunda, se analiza la situación de la Justicia Restaurativa juvenil en Chile; y en la tercera, se realizan consideraciones comparativas entre ambos modelos. Los resultados evidencian cómo cada país implementa programas de Justicia Restaurativa juvenil en contextos legales similares, pero con diferencias significativas. Concluyen los autores que la experiencia de Brasil destaca los obstáculos derivados de la cultura jurídica y las desigualdades sociales, mientras que Chile, con su enfoque de mediación criminal, podría enriquecer las prácticas en Brasil. En ambos casos, se subraya la importancia de fortalecer las políticas públicas y los sistemas de justicia juvenil, adaptándolos a las realidades locales y promoviendo la participación activa de los adolescentes, las víctimas y la comunidad.

En resumen, tanto en los contextos ibéricos como en los latinoamericanos, la justicia restaurativa ha mostrado ser una alternativa prometedora para la rehabilitación de los

menores de edad infractores, pero para su implementación exitosa se requiere superar barreras culturales, institucionales y legales, así como asegurar la formación adecuada de los profesionales involucrados. Además, se destaca la importancia de políticas públicas inclusivas y el respeto por los derechos humanos para lograr un sistema de justicia más equitativo y restaurativo.

En el contexto argentino, Medan y Graziano (2022) desarrollaron “La justicia juvenil restaurativa en Argentina: Discursos y dilemas de un enfoque en ebullición”, exploraron los discursos que emergen de actores involucrados en la justicia juvenil restaurativa, destacando cómo, a pesar de los avances en derechos humanos, persisten demandas sociales por un sistema más punitivo. Desde un enfoque cualitativo se analizaron los discursos derivados de 33 entrevistas en profundidad realizadas entre 2015 y 2019 a actores clave que promueven el enfoque restaurativo en la justicia penal juvenil argentina. Estas entrevistas, parte de investigaciones financiadas por organismos nacionales e internacionales, se complementan con documentos institucionales de cuatro programas de justicia restaurativa en la provincia de Buenos Aires. A su vez, la aplicación de entrevistas se conformó considerando dos criterios: representar programas y políticas identificados previamente y que los entrevistados se auto-percibieran como promotores activos del enfoque restaurativo desde sus roles como jueces, fiscales, defensores, profesionales técnicos o coordinadores de programas. Así, los datos reflejan las voces de figuras influyentes en el ámbito judicial, incluyendo altos cargos y operadores que trabajan directamente con jóvenes y familias. El análisis buscó reconstruir los significados que estos actores atribuyen a sus prácticas y posiciones, así como las redes argumentativas utilizadas para legitimarlas. Se empleó un enfoque de análisis de contenido que identifica redes de sentido, destacando tanto elementos manifiestos como significados latentes dentro del contexto social e institucional en el que se inscriben. Los resultados revelan las tensiones que enfrentan las prácticas restaurativas en un contexto marcado por la coexistencia de posturas que buscan la rehabilitación de los jóvenes y aquellas que favorecen un enfoque punitivo. Además, subrayan la necesidad de crear un marco de legitimidad que involucre a

las víctimas y a la comunidad para fortalecer los enfoques restaurativos, al mismo tiempo que advierten sobre los riesgos de que estas prácticas puedan derivar hacia posturas más punitivas si no se sensibiliza adecuadamente a los actores involucrados.

Por otro lado, Borrás (2021) lleva a cabo una revisión bibliográfica denominada “Programas de Justicia Restaurativa con Menores Infractores”, enfocándose en los beneficios que estos programas pueden ofrecer, como la mejora en las relaciones sociales, la capacidad comunicativa y el bienestar psicológico de los participantes. A través de la metodología PRISMA, se llevó a cabo una búsqueda sistemática de estudios que evaluaran los resultados de programas aplicados entre 2005 y 2020, incluyendo finalmente 9 documentos. Los resultados revelan una reducción en síntomas como la depresión y la ansiedad, así como una disminución en comportamientos violentos. Este análisis refuerza la idea de que la justicia restaurativa no solo favorece la rehabilitación de los infractores, sino que también contribuye a la prevención de la reincidencia delictiva, promoviendo una reintegración social más efectiva.

En un enfoque más integral, Méndez, Assis y Cavanna (2022) proponen un modelo de justicia restaurativa que ve a los adolescentes no como objetos de tutela, sino como sujetos de derechos, capaces de participar activamente en procesos que promuevan su desarrollo y el fortalecimiento de los lazos sociales. Su trabajo, desde un enfoque estrictamente conceptual y reflexivo, se denominó “Pensar la justicia restaurativa con adolescentes desde una perspectiva integral” plantea que la justicia relacional y la educación popular, fomentan la creación de espacios de diálogo y participación comunitaria, alejándose de la penalización y el asistencialismo y que, estas últimas prácticas, a menudo generan violencia y exclusión. Los autores abogan por una capacitación emancipadora que respete las culturas y organizaciones sociales de las comunidades, proponiendo una mirada transformadora que favorezca la resolución de conflictos mediante la escucha activa y el reconocimiento de los saberes locales.

Hasta aquí, los estudios, aunque abordan la justicia restaurativa desde diferentes perspectivas y contextos, coinciden en resaltar su potencial para promover el cambio

positivo en los menores de edad infractores y transformar las relaciones sociales. Sin embargo, también coinciden en que la implementación de estos enfoques debe ser cuidadosa y adaptada a las realidades locales, para evitar que, sin una adecuada sensibilización y legitimidad, se desvíen hacia posturas más punitivas que dificulten la rehabilitación efectiva de los jóvenes.

García Morales (2022) realizó una revisión sobre “La impronta de la justicia restaurativa en la reinserción social de ofensores y víctimas” ofreciendo una perspectiva amplia sobre cómo este enfoque puede impactar a las personas en conflicto con la ley y a la comunidad en general. Para explorar cómo la justicia restaurativa puede transformar a un delincuente y prevenir la reincidencia, se abordaron primero los principios fundamentales de este enfoque. Posteriormente, se explicó el objetivo de los centros de reinserción social, y finalmente, se analizó el impacto documentado en prisiones donde se ha implementado este modelo. El estudio pone énfasis en dos programas exitosos: el de la Asociación de Protección y Asistencia a los Condenados (APAC) y el Árbol Sicomoro (PAS), cuyas experiencias han sido reconocidas por su impacto positivo en el ámbito penitenciario. Partiendo de que, en lugar de centrarse en el castigo, la justicia restaurativa se orienta hacia la reparación del daño, la restauración de relaciones y la reintegración social tanto de las víctimas como de los ofensores, el estudio concluye que la justicia restaurativa puede ser más efectiva que la justicia punitiva en la reducción de la reincidencia y en la promoción de una cultura de paz, ya que fomenta la responsabilidad y la conciencia de las consecuencias del comportamiento delictivo. Este enfoque complementa el sistema penal tradicional, brindando una solución más holística que aborda las causas subyacentes de la delincuencia, como la marginación social y las disfunciones familiares.

Los estudios hallados, evidencian que la mediación y la justicia restaurativa no solo constituyen una alternativa viable frente a los enfoques punitivos tradicionales, sino que son complementarios con las intervenciones psicosociales, creando un marco más holístico para el tratamiento de los adolescentes en conflicto con la ley. De este modo, la implementación de estos enfoques, acompañada de un proceso formativo para los profesionales y un

enfoque interdisciplinario, resulta esencial para lograr una justicia más efectiva, restaurativa y respetuosa de los derechos humanos. En lo que continúa se refuerzan las ideas previamente planteadas, con resultados de investigaciones que integran con mayor precisión, el concepto de prácticas restaurativas y educación emocional.

Losada Suárez y Granada Castillo (2024) analizan las tendencias en programas de intervención psicosocial para adolescentes en conflicto con la ley, destacando la importancia de la intervención desde una perspectiva psicosocial que aborde no solo los aspectos jurídicos, sino también los emocionales y sociales. Su trabajo, llamado “Tendencias investigativas sobre programas de intervención psicosocial para adolescentes en situación de infracción con la ley”, utiliza un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, aplicando la técnica de observación documental. Los 39 artículos seleccionados fueron analizados mediante la técnica de escrutinio, lo que permite examinar, revisar y analizar datos cualitativos de manera sistemática y detallada. Se identificó que los programas suelen emplear un enfoque mixto en la fase de diagnóstico, con el cuestionario como herramienta predominante. Las intervenciones se enfocan en sesiones de autoconocimiento, inteligencia emocional y convivencia, adoptando modelos de intervención psicosocial clínico-comunitario y socio-comunitario. Además, en la fase de evaluación se analiza el impacto de los programas en adolescentes en conflicto con la ley. Finalmente, se presenta una propuesta basada en la psicología comunitaria para abordar de manera integral la intervención con estos adolescentes. Concluyen los autores que los programas de intervención, emplean una variedad de enfoques, como los clínico-comunitarios y socio-comunitarios y que, la implementación de estas estrategias no solo busca la reintegración social, sino también la prevención de la reincidencia, mediante el desarrollo de habilidades críticas como el autocontrol y la empatía. Estos enfoques, en combinación con la mediación y la justicia restaurativa, brindan un modelo integral que considera tanto las necesidades individuales de los jóvenes como la intervención de actores clave como las familias y las instituciones educativas (Losada Suárez y Granada Castillo, 2024).

Roa-Pinto (2020) aborda las prácticas restaurativas en instituciones de reeducación para adolescentes infractores de la ley penal, a través de una investigación cualitativa y etnográfica centrada en los pedagogos vinculados a una institución de reeducación en la ciudad de Bogotá. El estudio, denominado “Prácticas Restaurativas en Instituciones de Reeducación” utilizó como técnicas de recolección de información, la observación no participativa y la revisión documental, revelando que el enfoque de justicia restaurativa puede enriquecer los procesos pedagógicos, promoviendo la reparación del daño hacia uno mismo, la familia y la sociedad a través de 14 prácticas claves identificadas en la investigación. El autor concluye que un enfoque restaurativo puede fortalecer el sistema de responsabilidad penal juvenil, contribuyendo tanto a los procesos reeducativos como al bienestar de los jóvenes, ofreciendo mecanismos especializados y duraderos que favorezcan su cambio y transformación.

En Panamá, Salazar Londoño y Ahumada Mendéz (2023) realizan un trabajo de revisión teórica, llamado “Prácticas restaurativas, competencias emocionales y contextos educativos” donde exponen cómo las prácticas restaurativas pueden fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes, pero en este caso, dentro del ámbito escolar. Los autores analizan cómo dichas prácticas buscan transformar el ambiente educativo hacia una convivencia más armónica, promoviendo la resolución colaborativa de conflictos. Además, enfatizan que, al integrar el enfoque restaurativo, los estudiantes aprenden a asumir la responsabilidad por sus acciones, mejorar sus relaciones interpersonales y enfrentar los desafíos de manera efectiva. Concluyen finalmente que las prácticas restaurativas en las escuelas no solo benefician la resolución de conflictos, sino que también sirven para prevenirlos, fortaleciendo las habilidades emocionales necesarias para un desarrollo integral. Este estudio resalta que el enfoque restaurativo tiene el potencial de enriquecer el proceso educativo, facilitando un ambiente donde los estudiantes puedan crecer emocionalmente y desarrollar relaciones saludables.

Suesca Mayor, et al. (2023), en su estudio “Justicia escolar restaurativa. Una alternativa a la comprensión y manejo de los conflictos en las aulas desde el diálogo y la

confianza” abordan la Justicia Escolar Restaurativa (JER) en el Colegio Simón Rodríguez en Bogotá, destacando como esta estrategia se utiliza para gestionar conflictos en las aulas a través del diálogo, la confianza y la participación de todos los actores de la comunidad educativa. El proyecto de intervención se organizó en cuatro fases—caracterización del contexto, promoción del diálogo, formación en JER, y apoyo institucional— que se implementaron con el fin de fomentar una convivencia escolar basada en la reparación emocional y la resolución de conflictos. Los resultados muestran que el enfoque JER permite transformar relaciones de poder jerárquico en horizontales, lo que promueve una cultura de responsabilidad y reconciliación, y tiene un impacto positivo en la convivencia escolar. El estudio también identifica varios desafíos y consideraciones, como el malestar docente, la importancia de adaptar la educación a las realidades socioculturales de los estudiantes, y la necesidad de una relación más estrecha entre la institución educativa y la comunidad. Se concluye que la adaptación a las realidades extraescolares y la creación de redes de apoyo docente son esenciales para garantizar una educación emocional efectiva, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Nieto Ángel (2023) presenta una reflexión sobre la implementación de un programa de formación docente centrado en la ética del cuidado, la pedagogía crítica y la justicia restaurativa en contextos educativos autoritarios. Su artículo, llamado “Pedagogía crítica, ética del cuidado y justicia restaurativa: historias de formación de educadores para subvertir el autoritarismo”, analiza cómo 80 docentes colombianos participantes, al entrar en contacto con estos enfoques, comenzaron a cuestionar las prácticas tradicionales de orden, obediencia y castigo, adoptando una postura crítica y transformadora en su práctica educativa. El programa se desarrolló durante 4 meses en modalidad de Diplomado, con un total de 100 horas. Durante este tiempo, las participantes completaron 17 módulos distribuidos en 4 niveles. El primer nivel se centró en las relaciones y los principios de la justicia restaurativa. Los niveles 2 y 3 se enfocaron en la aplicación de prácticas de justicia restaurativa para resolver conflictos relacionados con daños leves, moderados o graves. En el último nivel, se propusieron estrategias para fomentar una cultura de cuidado y

restauración a través de procesos de gestión institucional que involucren a toda la comunidad escolar. Los resultados de los datos obtenidos, a través de narrativas, encuestas y grupos focales, evidenciaron cómo la formación proveyó a los docentes de las herramientas para transformar ambientes autoritarios en espacios restaurativos y liberadores, alineados con los principios de justicia restaurativa y cuidado. La investigación concluye subrayando la importancia de la co-construcción entre docentes y estudiantes y sugiere que la ética del cuidado es esencial para la creación de contextos educativos más democráticos y humanos:

La pedagogía crítica es, fundamentalmente, confrontar y transformar las dinámicas que configuran y sostienen la opresión. A través del proceso de formación analizado hasta aquí, se visualiza cómo emerge una pedagogía crítica del cuidado, que transforma los significados de lo que un docente es y puede ser. El proceso de concientización y de aprender a cuidar –desde el reconocimiento de la humanidad en el otro– aparece como indispensable para contribuir al proceso de construir en Colombia una paz justa y duradera (Nieto Ángel, 2023, p.104)

Para finalizar, otro estudio de Colombia de Oviedo-Córdoba y Fernández-Cediel (2020) llamado “Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad” explora cómo al arte, como herramienta pedagógica, puede ser un medio poderoso para fomentar la paz, el perdón y la reconciliación en contextos de vulnerabilidad. Este estudio adoptó un enfoque cualitativo, trabajando con 45 niños y niñas de la ciudad de Neiva, quienes estaban involucrados en programas de formación artística relacionados con la música en distintos niveles instrumentales y las artes escénicas. Para la recolección de datos, se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas abiertas y grupos focales y el análisis temático de la información para identificar momentos, temas y principios pedagógicos que estructuraron la propuesta denominada Perdón-arte. Los resultados reflejaron que, a través de programas artísticos como la música y el teatro, los menores de edad pueden expresar y procesar sus emociones, ofreciéndose así, un espacio para la reflexión crítica sobre la

violencia y la convivencia. En tal sentido, los autores destacan que esta metodología contribuye a crear una atmósfera más propensa a la paz. Además, se subraya la necesidad de una mayor formación artística para integrar estos valores en el sistema educativo, así como la expansión de las formas artísticas en futuros proyectos de investigación. Las conclusiones, refuerzan la idea de que el arte no solo tiene un valor estético, sino también transformador, promoviendo la reparación de relaciones y la sanación emocional.

Los estudios presentados refuerzan el papel de la justicia restaurativa y las prácticas relacionadas en la construcción de una cultura de paz, destacando su impacto en diversos contextos educativos y sociales, especialmente en poblaciones vulnerables como sucede con adolescentes en conflicto con la ley. Estos enfoques, han explorado una alternativa al modelo punitivo tradicional, centrando la atención en la reparación del daño, el diálogo y la restauración de relaciones, en lugar de la simple sanción. En conjunto, estos estudios subrayan la relevancia de la justicia restaurativa y las prácticas relacionadas, tanto en el ámbito educativo como en el contexto de la reinserción social, como métodos efectivos para la construcción de una cultura de paz. Al integrar enfoques como la mediación, la educación emocional y el arte, se promueve no solo la resolución de conflictos, sino también la transformación de las relaciones sociales y personales, contribuyendo al bienestar de las comunidades y a la prevención de la violencia. Así, estos trabajos subrayan el potencial de las prácticas restaurativas en diversos contextos educativos, desde las instituciones de reeducación para jóvenes infractores, hasta las aulas escolares. Las investigaciones coinciden en que el enfoque restaurativo, basado en la reparación, el diálogo y la participación activa de todos los actores involucrados, puede transformar las dinámicas autoritarias en espacios de convivencia democrática y aprendizaje. Además, se destaca la importancia de la formación docente en estos enfoques, que no solo transforman las prácticas pedagógicas, sino que también fomentan un cambio profundo en la relación entre docentes, jóvenes y sus comunidades. En el caso de la presente investigación, resulta relevante tomar en cuenta esta información acerca de la formación, pero en relación a los adultos responsables de cuidar a los jóvenes institucionalizados y velar por sus derechos.

Marco Teórico

En el presente marco teórico, se abordan diversos temas fundamentales para la comprensión de la relación entre educación, derechos humanos y justicia restaurativa, en el contexto de menores institucionalizados. En primer lugar, se ofrece un breve recorrido por la propuesta de Paulo Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido*, destacando su crítica al modelo tradicional de enseñanza y su visión de una educación liberadora y participativa. A continuación, se profundiza en la relación entre educación emocional y derechos humanos, explorando el concepto de inteligencia emocional, las competencias emocionales y su relevancia en el derecho a recibir una educación emocional adecuada. Finalmente, se analiza la justicia restaurativa en instituciones, entendida no solo como un enfoque para la resolución de conflictos, sino como una práctica que promueve el diálogo, la reparación y el fortalecimiento de relaciones de respeto y dignidad. En este último apartado, también se aborda el rol del personal en el contexto institucional, examinando cómo los educadores y otros profesionales pueden actuar como facilitadores de estos procesos, o bien, reproducir dinámicas de opresión y exclusión, en el marco de la pedagogía crítica y la educación emocional.

Capítulo 1: Breve Recorrido por la Pedagogía del Oprimido

Freire (1985) propone la denominada *Pedagogía del Oprimido*, una pedagogía liberadora que desafía el sistema educativo tradicional, que él considera opresivo. El autor, critica la "educación bancaria", en la que los estudiantes son receptores pasivos de conocimientos impuestos por los maestros, sin posibilidad de cuestionar o transformar la realidad. Este es, siguiendo las ideas del autor, el tipo de educación que se imparte desde las cúpulas opresoras de manera monopólica, sin tener en cuenta otros contextos socioculturales que los de su propia clase, y por ello no llega o no sirve a los oprimidos. En cambio, aboga por un modelo de educación dialogante y participativa, en el que tanto educadores como educandos se involucren activamente en un proceso de aprendizaje

colaborativo, basado en la reflexión crítica y el análisis de la realidad social. Es decir, considera que la educación debe ser un medio para la liberación de los oprimidos, permitiéndoles tomar conciencia de su situación y empoderarse para transformarla. Además, la propuesta pedagógica de Freire (1985) se centra en la praxis, es decir, la acción reflexiva transformadora que vincula la teoría con la práctica. En tal sentido, la educación no solo debe transmitir conocimientos, sino también fomentar la conciencia crítica, permitiendo a los estudiantes entender y cuestionar las estructuras de poder que los oprimen. A través del diálogo y la participación activa, se busca generar una relación horizontal entre maestros y estudiantes, donde ambos aprenden y se enriquecen mutuamente (Freire, 1985). Esta educación a través del diálogo que implica que es un ida y vuelta constante entre educador y educando, posibilita que sus posiciones se vayan intercambiando a lo largo de la relación educativa. Pero, sobre todo, señala el autor, la educación debe llevarse a cabo buscando tocar las fibras más íntimas de los estudiantes, porque sólo de esta manera lo enseñado se aprende, cuando toca lo sensible y se crea así una experiencia memorable. La pedagogía del oprimido, tal como lo indica su nombre, pone el énfasis en la acción colectiva para promover la justicia social y la igualdad, y se orienta hacia la liberación de los pueblos oprimidos (Freire, 1985).

El Rol del Psicopedagogo frente a los Oprimidos

En el contexto de la presente investigación, los jóvenes institucionalizados son representativos de las poblaciones "oprimidas", en tanto enfrentan exclusión social, desigualdad estructural y, frecuentemente, procesos educativos que perpetúan su situación de marginación. Cuando Freire (1985) señala que nadie enseña a otro de manera aislada, ni una persona se educa por sí sola, significa que el proceso educativo ocurre entre las personas, a través de la interacción con el mundo que las rodea. En este sentido, la figura del psicopedagogo puede fomentar un aprendizaje dialógico que permita a los jóvenes construir sentido sobre sus experiencias y proyectar nuevas posibilidades de acción transformadora. Es decir, el psicopedagogo, como agente educativo, puede tener un papel

crucial en la implementación de prácticas críticas, y su función puede trascender el diagnóstico o la intervención en la institución educativa formal. En contextos de vulnerabilidad social, el psicopedagogo puede actuar como mediador entre el sistema educativo y las necesidades emocionales y sociales de los jóvenes; convertirse en facilitador de procesos educativos que potencian la reflexión crítica y la toma de conciencia sobre la propia experiencia de opresión; y asumir el rol de un actor clave para garantizar que las estrategias educativas no solo atiendan los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también el desarrollo integral del sujeto, considerando sus dimensiones afectiva, social y ética.

Resulta relevante considerar que los aportes de Paulo Freire, sus ideas sobre la pedagogía crítica y la educación emancipadora se aplican de manera directa en el campo de la psicopedagogía comunitaria (Mercado y Taborda Virgili, 2023). Es decir, Freire considera al ser humano como un ser de praxis, creador de cultura y forjador de su propia historia a través de su acción en el mundo. Según Mercado y Taborda Virgili (2023), esta concepción se integra de manera profunda con la psicopedagogía comunitaria, que ve en los sujetos no solo objetos de intervención, sino agentes activos de su propio proceso de cambio. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la psicopedagogía se convierte en una práctica educativa liberadora que promueve la reflexión crítica sobre las realidades sociales y fomenta la participación activa de las comunidades en su propia transformación. Siguiendo los aportes de las autoras, la psicopedagogía comunitaria en Argentina ha emergido como una disciplina clave para la intervención en contextos de vulnerabilidad social, destacando su papel transformador en comunidades que enfrentan procesos de marginación y exclusión. Además, agregan que el campo comunitario requiere una mirada interdisciplinaria y una reflexión crítica, que permita identificar las necesidades y prioridades de las comunidades y desarrollar intervenciones contextualizadas que respondan a esos desafíos. La clave está en el trabajo participativo, donde los psicopedagogos deben involucrarse con los miembros de la comunidad, facilitando procesos de reflexión colectiva y

promoviendo la acción social conjunta (Mercado y Taborda Virgili, 2023). Así, afirman Mercado y Taborda Virgili (2023) que:

... un abordaje psicopedagógico desde una perspectiva comunitaria va a tener como objetivo ofrecer nuevas formas de pensar, hacer y movilizar procesos de aprendizaje en la realidad en que vivimos, reflexionando críticamente, dándole a ese sujeto comunitario la posibilidad de empoderarse de aquello que le acontece, desarrollando en ellos el fortalecimiento de sus capacidades y recursos propios, fomentando la participación en los diferentes aspectos que hacen a la comunidad, promoviendo en ellos la concientización crítica y su posibilidad de transformación. (Juárez, 2012) (p.26)

Partiendo de lo antedicho, la psicopedagogía comunitaria en Argentina se configura como una disciplina profundamente vinculada a los procesos de emancipación social y transformación crítica. El psicopedagogo, tomando como base las aportaciones de Paulo Freire, asume un rol fundamental en la intervención en contextos de vulnerabilidad social, no solo como un técnico que aplica estrategias educativas, sino como un agente de cambio que promueve la reflexión, la participación y el empoderamiento de las comunidades. De esta manera, la psicopedagogía inserta en una pedagogía del oprimido, busca liberar a los sujetos de las estructuras de poder que los condicionan, dándoles las herramientas necesarias para que puedan reconstruir su historia y contribuir a la creación de un mundo más justo.

Capítulo 2: Educación Emocional y Derechos Humanos

Una vez presentado el marco normativo que sustenta la importancia de la educación emocional en el sistema educativo argentino, se profundiza en los conceptos clave relacionados con este enfoque. Se exploran las nociones de educación emocional, que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales esenciales para el desarrollo integral de los individuos. A continuación, se examinan las competencias

emocionales, entendidas como las capacidades necesarias para reconocer, comprender y gestionar las emociones en uno mismo y en los demás. Finalmente, se aborda el concepto de inteligencia emocional, que destaca la habilidad para utilizar las emociones de manera efectiva y constructiva en diferentes contextos, facilitando el bienestar personal y la interacción social.

Marco Normativo

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 de Argentina, promulgada en 2006, establece el derecho de todos los habitantes a acceder a una educación pública, gratuita e inclusiva, asegurando igualdad de oportunidades sin distinción de género, etnia, religión o condición económica (República Argentina, 2006). Esta ley destaca el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes hasta los 18 años, y establece que el Estado es responsable de garantizar este derecho. Además, promueve el respeto por los derechos humanos y la dignidad humana en el ámbito educativo, y regula la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza desde el nivel inicial hasta el secundario. La ley también enfatiza la importancia de una educación integral, que no solo abarque los aspectos académicos, sino también el desarrollo social, emocional y ético de los estudiantes. Asimismo, reconoce el rol fundamental de la familia y la comunidad en el proceso educativo, y establece que los programas educativos deben adaptarse a las características socioculturales y las necesidades de los estudiantes, buscando garantizar su inclusión, participación activa y el acceso equitativo a los conocimientos y recursos educativos.

Por otro lado, el proyecto de ley S-813/18 del año 2018, propone que todos los educandos en Argentina tengan derecho a recibir educación emocional en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada, en todos los niveles educativos y en diversas jurisdicciones (Odarda, 2018). En el mismo proyecto, se define la educación emocional como el proceso de enseñanza y desarrollo de habilidades emocionales, que se promueve mediante un enfoque de salud-educativa. Para garantizar su implementación, se crea el Programa Nacional de Educación Emocional, que incluirá capacitación docente en

diversas áreas relacionadas con la educación emocional, como el manejo de emociones en niños, niñas, adolescentes, docentes y padres. La ley establece que las jurisdicciones garantizarán acciones educativas sistemáticas en el ciclo lectivo. Además, se creará un plan gradual para la implementación en los próximos años, en consonancia con los derechos de los niños establecidos en la Ley N° 23.849. El objetivo final es fomentar el desarrollo integral de los estudiantes mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales.

Educación en Competencias Emocionales e Inteligencia Emocional

El concepto de competencias emocionales permite integrar los términos de educación e inteligencia emocional. Según la UNESCO (1996), las competencias emocionales comprenden un conjunto de habilidades socioafectivas y cognitivas que incluyen capacidades psicológicas, sensoriales y motoras, y que son esenciales para desempeñar funciones, actividades o tareas de manera adecuada. En este sentido, la misma organización afirma que la educación debe orientarse hacia el desarrollo de estas competencias, considerando su inclusión en el currículo como una manera de vincular la vida real con el entorno escolar. Asimismo, la Agenda 2030 de la ONU para el desarrollo sostenible incorpora la educación emocional dentro de sus objetivos, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N°4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este ODS reconoce la importancia de fomentar la tolerancia y contribuir al desarrollo de sociedades más pacíficas, lo que resalta la relevancia de la educación emocional en la promoción de la paz y la convivencia; así, la ONU afirma que la inteligencia emocional podría ser una herramienta crucial para evitar conflictos y guerras entre naciones.

Todo lo dicho hasta aquí debe interpretarse en consonancia con las pautas emanadas del espíritu de las leyes protectorias de los derechos humanos. Según la Convención sobre los Derechos de los Niños- instrumento internacional rector en la materia tuitiva de los derechos de niñeces y adolescencias-, la educación del niño deberá estar encaminada a “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del

niño hasta el máximo de sus posibilidades” (...) así como a “ preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena...” (Asamblea General De Las Naciones Unidas, 1989, Art.29). De allí que la educación es un proceso integral que abraza enseñanzas de todo tipo, no solamente las destinadas a conocer datos, sino también a entender cómo funciona el mundo y las relaciones que tienen lugar en él- interpersonales, interestatales-, para lo cual deviene imprescindible que se tengan presentes las nuevas perspectivas de educación emocional al momento de pensar una ley de educación o vinculada al tema, o de regular los contenidos curriculares. A nivel internacional, algunos países ya han acatado las pautas proporcionadas por ONU; por ejemplo, en España, el Congreso de los Diputados (2020) aprobó la LOMLOE-o Ley Orgánica 3/2020- que acoge de forma textual la expresión “educación emocional”. Así, en la sección destinada a Educación Infantil -hasta los seis años- la nueva legislación española dispone que el desarrollo integral de los niños en los ciclos de educación infantil, según el currículo educativo, se enfoca en diversas áreas clave, entre ellas el desarrollo afectivo, la gestión emocional, el movimiento y los hábitos de control corporal, así como en la comunicación y el lenguaje. También se promueven pautas elementales de convivencia y relación social, además del descubrimiento del entorno y la comprensión de los seres vivos y las características del medio físico y social en el que viven los niños. Estas pautas educativas reflejan un enfoque integral que busca equilibrar el desarrollo emocional, cognitivo y social en los primeros años de vida, lo cual es esencial para el bienestar y la adaptación social de los niños y niñas a lo largo de su educación.

Habiendo dicho esto, se puede comenzar a hablar de inteligencia emocional y, para comprender tal concepto, aproximarse antes del de emoción. Aunque no existe un consenso general sobre lo que son las emociones, sí hay varias definiciones desde diferentes enfoques. Las emociones -o la emoción- se estudia desde los tiempos más remotos. Así, durante la antigüedad, Aristóteles (2011) propuso que esta es una "condición"

capaz de modificar profundamente al individuo, llegando incluso a alterar su capacidad de juicio. El filósofo definió las emociones como pasiones señalando, por ejemplo, la indignación, el temor, la vergüenza y el deseo, caracterizadas por estar acompañadas de placer o dolor. No les asignó una cualidad intrínseca, sino que las conectaba con las facultades del individuo; así, quienes actuaban de cierta forma eran considerados "irascibles" o "púdicos" según correspondiera. Además, consideraba que los modos de ser (o disposiciones) son las tendencias que alinean nuestras emociones con la razón o las apartan de ella, ejemplificadas en actitudes como la valentía o la cobardía. En suma, Aristóteles consideraba que las emociones se originan en el alma, ya que representan una actividad que parece involucrar movimiento interno. Según él, el alma experimenta tristeza, alegría, miedo, ira y reflexión, lo que indica un tipo de movimiento inherente a su naturaleza.

A mediados del siglo XIX, en pleno auge de las teorías evolucionistas y el positivismo en las ciencias, Darwin publicó "La Expresión de las Emociones en Hombres y Animales" en donde expresa que las emociones tienen un valor adaptativo crucial, pues son respuestas esenciales para la supervivencia (Chóliz, 1995). Según su enfoque, estas reacciones emocionales tienden a activarse de manera apropiada frente a situaciones del entorno que demandan una respuesta rápida, lo cual sugiere su rol evolutivo. Es decir, las emociones, desde su perspectiva, no solo son manifestaciones internas, sino también mecanismos que nos ayudan a enfrentar y adaptarnos a situaciones de amenaza o cambio en nuestro entorno.

Las corrientes más contemporáneas, inclusivas de perspectivas más humanistas sobre la psicología y las neurociencias generan las condiciones para que las teorías sobre emociones e inteligencia emocional sean más desarrolladas por diversos autores. Es el caso de Salovey y Mayer (1990), psicólogos que perfeccionaron la idea de inteligencia emocional caracterizándola como la capacidad para reconocer, comprender y expresar las emociones de manera precisa. También implica la habilidad de generar y acceder a sentimientos que favorezcan el proceso de pensamiento, entender las emociones y el conocimiento relacionado con ellas, así como regular las emociones para fomentar tanto el

desarrollo intelectual como el emocional. Al desglosar esta acepción, queda claro que la inteligencia emocional requiere de una serie de habilidades, capacidades o aptitudes. Los autores resaltan la relevancia de desarrollar estas capacidades para una adecuada adaptación al medio, lo cual en combinación con las habilidades cognitivas darían como resultado la resolución de conflictos de forma más efectiva, ya que a la razón se agregaría la información emocional. Como parte de su teoría proponen un método para manejar las emociones a través de cuatro técnicas, que pueden usarse de forma aislada, aunque están interrelacionadas:

1. Identificar las Emociones en uno mismo y/o en el otro: esta acción se basa en la idea de que poder identificar y expresar emociones ayuda a alcanzar la capacidad de comunicarse con los demás. Esto porque en las emociones encontramos datos y señales de lo que sucede a nuestro alrededor.
2. Utilizar las Emociones: El modo en el que nos sentimos influye directamente en la forma en la que pensamos, es decir, el estado de ánimo es una porción fundamental de cómo nos desenvolvemos en sociedad y de los pensamientos que tenemos durante el día. Asimismo, las emociones dirigen nuestra atención hacia determinados acontecimientos a los fines de responder con alguna acción.
3. Comprender las Emociones: Las emociones tienen un por qué, no son casualidad, varían según diferentes factores y entender estas causas subyacentes nos permite articular determinado vocabulario emocional y prevenir ciertas problemáticas emocionales futuras.
4. Manejar las Emociones: Queda claro que las emociones son muy importantes para el devenir de los pensamientos. Estos son procesos - emociones que decantan en pensamientos- que suceden todos los días. Por ello, se debe apuntar a poder dar un manejo inteligente de dichas emociones, no temerles, aceptarlas abiertamente sea que causen placer o dolor, comprenderlas como parte inevitable del ser humano.

Estas técnicas ayudan al crecimiento emocional e intelectual, ya que una buena gestión de las emociones beneficia el razonamiento, porque estas dos categorías no se oponen entre sí, sino que se complementan. Dicho modelo de inteligencia emocional con sus cuatro técnicas, resalta cuatro capacidades básicas de las cuáles surgen competencias más complejas. Estas cuatro habilidades esenciales de una persona emocionalmente inteligente son:

1. Percepción emocional: incluye las capacidades de percibir, identificar, valorar emociones a través de sus manifestaciones en conductas, caras, tonos de voz, lenguaje, obras de arte, música. Es básicamente la capacidad interpretar correctamente las emociones sin importar cómo es que las encontremos manifestadas.
2. Facilitación emocional del pensamiento: abarca la capacidad para canalizar las emociones que faciliten el pensamiento y el razonamiento, es decir que es la habilidad para utilizar la información emocional en su provecho orientándola a beneficiar otros procesos cognitivos.
3. Comprensión emocional: Capacidad para comprender las emociones dentro del marco de una relación interpersonal. No sólo se identifica la emoción, sino que puede entenderse en su complejidad ya que se pone el foco en sus implicancias en la relación, en lo contradictorias que a veces pueden ser las emociones, en los momentos de transición entre una y otra o incluso de coexistencia de dos emociones que parecen contrarias;
4. Regulación emocional: es la aptitud para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas que ayudarán a alcanzar pensamientos en concordancia con el crecimiento personal. No se trata de evadir, minimizar ni reprimir emociones sino de controlarlas. Este rasgo es el que suele relacionarse más frecuentemente a la inteligencia emocional en sí, pues puede decirse que es emocionalmente inteligente quien no se deja llevar por sus emociones y las controla o regula según la conveniencia.

Goleman (1995), psicólogo y profesor estadounidense, aborda inicialmente la inteligencia emocional aplicada a la administración de empresas. Partiendo de la pregunta ¿por qué algunas personas se adaptan más fácilmente a ciertas situaciones o adversidades?, Goleman (1995) señala que esto poco tenía que ver con las capacidades intelectuales de las personas. Es así que desarrolla la idea de inteligencia emocional, y la posiciona como tan o más importante que el intelecto y la capacidad de razonar del individuo para alcanzar el éxito personal. Además, el autor define la emoción en términos de sus componentes principales, que incluyen sentimientos, pensamientos, estados biológicos y psicológicos, así como las tendencias a la acción asociadas. En una línea similar, Malaisi (2012) describe las emociones como un “estado psico-biológico” que proporciona tanto información como energía esencial para la existencia, influyendo profundamente en el rendimiento individual. Añade que las emociones actúan como un motor fundamental que impulsa al ser humano a satisfacer sus necesidades. Este enfoque resalta el papel integral de las emociones no solo en la adaptación y supervivencia, como propuso Darwin (2009), sino también en la motivación y el crecimiento personal, subrayando que las emociones guían y energizan las acciones hacia el logro de metas esenciales para el bienestar humano.

Por su parte, Bar-On (2006), conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de características emocionales y rasgos de personalidad que interactúan constantemente en un individuo para garantizar su adaptación al entorno. Esta perspectiva, añade un nuevo componente, la personalidad, como un factor clave en la interacción de las emociones con el comportamiento y la adaptación. Es decir, esta visión expande el concepto de inteligencia emocional al incorporar la influencia de la personalidad, sugiriendo que la manera en que una persona maneja sus emociones está estrechamente vinculada a

sus rasgos personales y su capacidad para ajustarse a las demandas de su contexto social y ambiental.

La previa aproximación teórica a la educación emocional, desde diferentes enfoques teóricos, permite explorar aspectos como los sentimientos, las reacciones, el juicio y la energía personal, diferenciando claramente lo emocional de lo intelectual, ya que lo primero trasciende lo cognitivo. A su vez, al integrar lo biológico y lo antropológico, se puede comprender que las emociones están vinculadas a la preservación del ser humano desde sus inicios, impulsando respuestas rápidas sin necesidad de razonamiento, como el miedo, que moviliza al cuerpo hacia la acción para garantizar la supervivencia. Por lo tanto, una función primordial de las emociones es la adaptación. Y aunque inicialmente podría parecer que las emociones no se relacionan con la razón, éstas tienen su origen en el cerebro, el cual ha evolucionado a lo largo de los milenios: las áreas más primitivas del cerebro están asociadas a funciones básicas de supervivencia, mientras que el neocórtex responsable del pensamiento racional, emergió más tarde. Esto demuestra que lo emocional precede lo racional, y que los seres humanos, antes de ser "pensantes" fueron "sintientes". A la vez, lo anterior deriva en que la inteligencia emocional no es un atributo fijo, sino que ha evolucionado en la historia de la especie y puede hacerlo a lo largo de la vida, permitiendo su ejercicio y mejora. Este punto de partida abre diversas perspectivas sobre cómo desplegar o estimular la inteligencia emocional, concepto complejo que involucra habilidades emocionales que pueden desarrollarse y son esenciales para enfrentar los desafíos cotidianos.

Capítulo 3: Justicia Restaurativa en Niñas, Niños y Adolescentes Institucionalizados

La Justicia Restaurativa emerge como un paradigma alternativo en el ámbito del Derecho penal, con el objetivo de transformar la forma en que los conflictos y delitos son abordados. Pero más allá de ser un enfoque de resolución de problemas, promueve el diálogo, la reparación y la construcción de relaciones de respeto y dignidad. Montesdeoca Rodríguez (2021) subraya que este enfoque no solo busca la reparación del daño, sino que

también atiende las necesidades de víctimas e infractores, promoviendo la reflexión, la empatía y el entendimiento mutuo. Esta aproximación propone un proceso más humanizado que complementa el sistema penal tradicional, sin contradecir su estructura formal, favoreciendo un ambiente socialmente más justo.

En su análisis, Núñez et al. (2021) enfatizan que la Justicia Restaurativa se centra en restaurar las relaciones sociales y reintegrar a los involucrados en la comunidad. A diferencia del sistema punitivo tradicional, este enfoque promueve la participación activa de las partes afectadas para buscar el perdón y la reconciliación, con un énfasis en la restauración psicosocial a través del diálogo. El proceso de reparación no solo abarca al infractor y la víctima, sino también a la comunidad, reconociendo que las relaciones humanas son claves para la resolución de los conflictos (Lederach, 1998).

La justicia restaurativa se presenta como una alternativa a la justicia retributiva, especialmente en el contexto juvenil, donde la Justicia Restaurativa pone en evidencia las fallas del sistema tradicional para tratar con menores de edad. Graziano (2020) destaca cómo este enfoque promueve un proceso participativo, buscando la reparación y la reintegración social en lugar del castigo. Este modelo ha sido implementado progresivamente en países como Argentina, dentro de un proceso de desjudicialización y transformación normativa, alineado con los estándares internacionales de derechos humanos.

El modelo restaurativo también se vincula con la educación para la paz, fomentando la mediación y el diálogo como herramientas clave para transformar los conflictos. Caamaño et al. (2020) resaltan cómo la mediación y la justicia restaurativa favorecen la empatía, la comprensión mutua y la negociación, lo que no solo beneficia a los responsables, sino que también ofrece ventajas a las víctimas, contribuyendo a la prevención de futuros delitos. Este enfoque no se limita a la resolución de conflictos, sino que impulsa un cambio cultural hacia una convivencia pacífica y respetuosa.

En suma, la Justicia Restaurativa no se limita a reparar el daño causado, sino que busca transformar las relaciones sociales, fomentar la reparación psicosocial y promover

una cultura de paz, involucrando activamente a todos los actores en el proceso de restauración.

Habiendo comprendido este concepto del ámbito del Derecho, resulta oportuno avanzar en el desarrollo del término referente a “menores de edad en situación de vulnerabilidad” para luego profundizar en la comprensión del proceso de “institucionalización y sus consecuencias”.

Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Social

El concepto de vulnerabilidad social abarca diversas causas y no se limita a situaciones extremas, sino que refiere a la susceptibilidad a sufrir daño físico, psíquico o moral. Cualquier ser humano puede experimentar vulnerabilidad en algún momento de su vida, especialmente en el caso de menores de edad, quienes, debido a su desarrollo físico y mental incompleto, se consideran inherentemente vulnerables (Cumbre Iberoamericana de Derecho, 2008). Además, las condiciones de vulnerabilidad social pueden verse agravadas por factores como edad, género, discapacidad, pobreza o pertenencia a grupos étnicos o minoritarios. La vulnerabilidad social en niños, niñas y adolescentes se entiende desde una perspectiva internacional, tal como lo estipula la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Argentina en 1990 y jerarquizada constitucionalmente en 1994. Esta Convención establece que los menores de edad requieren protección especial debido a su inmadurez (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

El organismo UNICEF, desde su creación en 1953, se encarga de monitorear y visibilizar las condiciones de vulnerabilidad infantil a nivel mundial, destacando la alarmante situación en regiones como África y América Latina¹. En Argentina, según un informe reciente de UNICEF (2023), más de un millón y medio de niños viven en condiciones de pobreza, con el 70% de los menores por debajo de la línea de pobreza, lo que refleja las

¹ Los informes realizados por UNICEF pueden verse en el siguiente sitio: <https://www.unicef.org/es/investigacion-e-informes>

dificultades estructurales del país. Este contexto está vinculado a una historia de desigualdad y explotación en América Latina, con un modelo extractivista que, desde la época colonial, limitó el desarrollo económico y social de la región (Quijano, 2007). La historia de dictaduras en América Latina, incluida la última en Argentina entre 1976 y 1983, exacerbó las condiciones de pobreza, especialmente con las políticas económicas neoliberales de las décadas siguientes, que resultaron en un aumento de la pobreza y la proliferación de asentamientos informales como las "villas miseria" (Auyero, 2000; Svampa, 2005).

Este contexto histórico y social subraya las condiciones actuales de vulnerabilidad social que enfrentan los niños, niñas y jóvenes, y establece la base para la presente investigación, que explora si la educación emocional podría mejorar el trabajo en dispositivos e instituciones estatales que atienden a menores de edad sin cuidados parentales.

Consecuencias de la Institucionalización de Niñas, Niños y Adolescentes

Según Salvatore y Aguirre (1996), los niños, niñas y adolescentes institucionalizados suelen provenir de contextos de pobreza, necesidades básicas insatisfechas, baja escolarización y discriminación, lo que limita sus oportunidades de desarrollo físico y emocional. De allí que, para abordar el abandono y protegerlos en situación de vulnerabilidad social, a lo largo de la historia, las políticas públicas crearon instituciones. Inicialmente inspirada en un modelo paternalista, la institucionalización se fundamentó en marcos legales y debates legislativos, influenciados a la vez, por el positivismo científico del siglo XX, que impulsó enfoques punitivos hacia la juventud vulnerable. En dicho contexto, la Ley N° 10.903 de Argentina, promulgada en 1919, fue la primera legislación latinoamericana en materia de infancia, orientada a proteger a niños en situación de abandono y delincuencia, otorgando al Estado la facultad de intervenir sin restricciones en la vida de los menores (Salvatore y Aguirre, 1996). Esta ley, conocida como Ley Agote o de Patronato, modificaba el Código Civil vigente, regulando la patria potestad y permitiendo la intervención

del Estado en caso de negligencia o desaparición de los padres. A pesar de ser pionera, esta legislación mantenía un enfoque paternalista y estigmatizante hacia los niños, niñas y adolescentes, tratándolos como objetos de cuidado en lugar de sujetos de derechos. La Ley diferenciaba entre menores de edad abandonados y delincuentes, estableciendo tratamientos separados para cada grupo. Luego, estas instituciones fueron reemplazadas por la Fundación Eva Perón en 1945, adoptando un paradigma de justicia social, y finalmente, la Ley de Patronato fue derogada en 2005 con la reforma del Código Civil y Comercial. A diferencia de aquella normativa paternalista, el enfoque actual está guiado por estándares internacionales de derechos humanos, como se establece en el Art. 75, inciso 22, de la Constitución Argentina, que otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos del Niño. Es decir, actualmente la institucionalización se considera una medida excepcional y de última instancia, con un enfoque en preservar los vínculos afectivos de los niños para evitar afectar su desarrollo integral.

A pesar de los cambios normativos, Di Iorio y Seidmann (2012) señalan que, incluso en el contexto actual, la institucionalización continúa conllevando situaciones de privación, pérdidas y exclusión del grupo de pertenencia, lo que altera la vida cotidiana de los menores de edad y afecta su desarrollo emocional y social. Yslado-Méndez et al. (2019) coinciden cuando plantean que la institucionalización de menores de edad desamparados, es una problemática que genera preocupaciones a nivel nacional e internacional, debido a sus efectos adversos en el desarrollo psicosocial y la vulneración de los derechos humanos. Dichas situaciones de deprivación institucional, pueden relacionarse con los aportes de Foucault (2001) sobre la disciplina y control en las instituciones. El autor señaló que los procedimientos comunes en este tipo de espacios consisten en distribuir, clasificar, codificar y asignar cuerpos, creando así un sistema de observación y registro que centraliza y acumula tanto el saber como el poder. Como consecuencia, este proceso de institucionalización genera efectos subjetivos negativos en las personas que residen o pasan por estos tipos de organizaciones.

Resulta pertinente realizar una articulación entre las ideas de Michel Foucault y Paulo Freire; aunque provenientes de contextos teóricos y prácticos diferentes, pueden articularse de manera productiva al abordar el control y la disciplina en las instituciones, especialmente en las educativas y sociales. Ambos pensadores tienen visiones críticas sobre el poder, pero se centran en aspectos y dinámicas diferentes del control social. Mientras que Foucault (2001) muestra cómo el poder se manifiesta de manera omnipresente y sutil, Freire (1985) propone una forma de resistencia a este control a través de la educación que fomente la libertad, el cuestionamiento y la autonomía de los sujetos. Desde esta perspectiva, la articulación de las ideas de ambos autores puede verse en la forma en que Freire (1985) propone una educación que desafíe los mecanismos de control identificados por Foucault (2001). La pedagogía crítica de Freire (1985) sería una forma de contrarrestar la disciplina que Foucault (2001) describe, transformando la institución de un espacio de vigilancia y control, en un lugar de emancipación, participación y cuestionamiento crítico de las estructuras de poder. Así, ambos autores coinciden en la crítica a las formas de control y disciplina institucional, pero Freire (1985), además, ofrece una solución: la educación liberadora como resistencia a los mecanismos de poder que, según Foucault (2001), son inherentes a las instituciones modernas. La propuesta de Freire (1985) sería una manera de escapar de la "normalización" y "vigilancia" descritas por Foucault, mediante la creación de espacios educativos que fomenten la conciencia crítica y la autonomía.

Para finalizar, cabe reflexionar sobre el rol de los adultos cuidadores y profesionales responsables de acompañar a los jóvenes en las instituciones, destacando la importancia de atender tanto sus necesidades físicas como emocionales, especialmente aquellos en contextos de vulnerabilidad social. Cuando las instituciones no permiten que los niños, niñas y adolescentes expresen su sufrimiento, al obligarlos a reprimir sus emociones, se dificultan tanto el reconocimiento de su subjetividad como el establecimiento de un vínculo emocional saludable con ellos. Fernández (2016) subraya que, sin un espacio para que puedan verbalizar lo que su cuerpo experimenta, se agudizan mecanismos defensivos como la

represión, lo que puede generar nuevas rupturas traumáticas, profundizando el sufrimiento emocional ya existente. Lampugnani (2012) también resalta que la falta de apoyo de los cuidadores institucionales puede llevar a los jóvenes a perder la esperanza de encontrar refugio a futuro, lo que los condena a la desesperación y la soledad.

La comprensión de las necesidades emocionales de los menores de edad y su correcta atención depende de que los adultos responsables aprendan a escuchar y a atender las conductas derivadas de la angustia, producto de la incertidumbre. Fernández (2016) sugiere que la formación continua del personal y la implementación de prácticas como talleres lúdicos y encuentros de intercambio entre profesionales pueden mejorar la atención y el apoyo emocional que se brinda, ayudando a los cuidadores a reconocer el impacto de sus actitudes en la vida de los menores institucionalizados.

Por otro lado, Castrillón y Vanegas (2014) enfatizan que los niños, niñas y adolescentes institucionalizados suelen manifestar conductas como protesta, agresividad o retraimiento como respuestas a la falta de un apego seguro, lo que dificulta el desarrollo de una identidad saludable. Estas reacciones deben ser interpretadas como estrategias de supervivencia ante experiencias de abuso o negligencia en sus entornos familiares previos (Castrillón y Vanegas, 2014). Es decir, en estos casos, los jóvenes aprenden que la agresión es una forma de protección, lo que puede generar dificultades en el desarrollo de empatía y la formación de relaciones afectivas sanas. Incluso, desde una perspectiva psicoanalítica, Winnicott (1998) señala que estas conductas pueden reflejar una tendencia antisocial, resultado de la falta de una figura de referencia estable que permita al menor explorar el mundo de manera segura. Esta falta de apoyo emocional y afectivo se convierte en un obstáculo para la construcción de la seguridad emocional y, por ende, para el desarrollo de un sentido de identidad y autoestima.

Finalmente, Duschatzky y Corea (2002) aportan una visión crítica de la relación entre los niños y las instituciones, destacando que solo las prácticas de subjetividad permiten comprender las experiencias emocionales y simbólicas de los menores de edad en

situaciones de vulnerabilidad social. Según las autoras, conocer la historia de un niño implica entender su vida dentro del sistema de protección, considerando su sufrimiento y sus experiencias subjetivas. Por lo tanto, las instituciones deben adaptarse a la historia de cada niño, niña o joven, y no imponer sus propias prácticas de forma rígida, pues, al hacerlo, no solo se manipula el cuerpo del menor de edad, sino que se deben considerar sus necesidades emocionales, su sufrimiento y su contexto. Este llamado de Duschattzky y Corea (2002), también se alinea con el enfoque pedagógico de Freire (1985), que aboga por una educación que valore la experiencia personal y emocional del educando, permitiéndole recuperar su voz y su agencia en el proceso educativo. De este modo, tanto en la teoría de Freire (1985) como en el enfoque de Duschattzky y Corea (2002), se resalta la necesidad de un acompañamiento que escuche, respete y valore la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, en lugar de imponerles prácticas que ignoran su contexto emocional y su sufrimiento. En resumen, las ideas de estos autores coinciden en que solo a través de una atención integral, empática y formativa se puede evitar que las instituciones se conviertan en espacios de represión y sufrimiento, y en su lugar, facilitar un entorno de sanación, acompañamiento y apoyo para el desarrollo emocional y subjetivo de los jóvenes.

Metodología

Este estudio se aborda desde un enfoque cualitativo y un diseño no experimental, lo que permite interpretar en profundidad las experiencias y significados atribuidos por los participantes, en este caso, jóvenes institucionalizados y adultos cuidadores. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo es idóneo para investigar fenómenos complejos y subjetivos, especialmente cuando se pretende comprender las percepciones y vivencias en un contexto específico. En esta investigación, se utiliza este enfoque para captar la complejidad de las vivencias emocionales y el impacto de las prácticas institucionales en el desarrollo de la justicia restaurativa, de modo que el fenómeno pueda analizarse desde el interior de sus experiencias.

El diseño que se emplea es de tipo descriptivo no experimental, con una estrategia de estudio de casos, adecuado para observar y describir situaciones tal como se presentan en la realidad sin intervenir o manipular las variables, lo que concuerda con los principios metodológicos de Hernández Sampieri et al. (2014). Este tipo de diseño permite analizar el comportamiento y las relaciones de los participantes en un contexto natural, sin la intervención del investigador, lo cual es especialmente útil para estudiar el rol del personal en la vida de los jóvenes institucionalizados, así como sus vivencias emocionales y subjetivas.

Muestra

La muestra se compone de 13 jóvenes institucionalizados y 5 adultos responsables de su cuidado, incluyendo 3 operadores de cuidado, 1 profesor de educación física y 1 referente de salud. La selección de los participantes sigue los lineamientos de Hernández Sampieri et al. (2014), quienes destacan la importancia de una selección intencional en investigaciones cualitativas, en la que se eligen aquellos participantes que pueden aportar información relevante y profunda sobre el fenómeno de interés.

Instrumentos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas para los jóvenes y encuestas para los adultos. La elección de estos instrumentos está respaldada por Hernández Sampieri et al. (2014), quienes sugieren que estos permiten acceder a las perspectivas individuales y significados subjetivos que los participantes atribuyen a sus experiencias. Las entrevistas fueron realizadas de forma presencial, mientras que las encuestas se administraron en formato digital mediante Google Forms para facilitar el acceso y la comodidad de los adultos. Ambos instrumentos se presentan en los Anexos del presente trabajo.

Procedimiento y Análisis de Datos

Los participantes fueron contactados a través de la institución en la que residen los jóvenes, garantizando el cumplimiento de las normativas éticas vigentes. Previamente, se proporcionó un formulario de consentimiento informado, en el cual se explicó a los participantes el propósito de la investigación, su carácter voluntario, la confidencialidad de las respuestas y la posibilidad de revocar el consentimiento en cualquier momento. La estructura del consentimiento informado sigue los lineamientos éticos básicos para resguardar la privacidad de los menores de edad y el profesionalismo de los investigadores. El documento completo se presenta en los Anexos.

Para el análisis de datos, se emplea un enfoque de análisis temático, el cual permite identificar categorías de temas relevantes dentro de las respuestas de los participantes, abordando las experiencias emocionales de los jóvenes y las opiniones del personal de la institución. Este enfoque interpretativo permite construir una comprensión profunda del fenómeno desde la perspectiva de los participantes, como recomiendan Hernández Sampieri et al. (2014), y facilita la identificación de tendencias significativas en torno a la educación emocional en contextos institucionalizados y su relación con la justicia restaurativa, abordando dicho análisis desde el enfoque de la pedagogía crítica de Freire (1985).

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan en concordancia con los objetivos específicos establecidos para el estudio con el propósito de responder luego al objetivo general. En primer lugar, se exponen los hallazgos derivados de las entrevistas a los jóvenes institucionalizados, los cuales buscan dar respuesta al primer objetivo específico: examinar las percepciones de los menores de edad sobre sus experiencias emocionales, su impacto en las relaciones interpersonales dentro de la institución y su proyección a futuro. Posteriormente, se abordan los resultados de las encuestas aplicadas al personal de la institución, lo que permite aproximarse al segundo objetivo específico: analizar las opiniones del personal institucional sobre el rol que asumen en la educación emocional, el manejo de conflictos y la creación de un ambiente de respeto y justicia. Finalmente, se integran los datos provenientes tanto de las entrevistas a los jóvenes como de las encuestas al personal, con el propósito de responder al tercer objetivo específico: identificar obstáculos, así como herramientas y estrategias de educación emocional, que puedan facilitar la implementación de prácticas de justicia restaurativa en estos contextos.

Para garantizar la confidencialidad y el respeto por la identidad de los participantes en este estudio, se les asignaron dos letras iniciales identificadoras de cada menor de edad, en lugar de utilizar sus nombres. Esta estrategia permite preservar su anonimato durante todo el proceso de investigación, asegurando que su identidad no sea revelada en ninguna parte del estudio, en concordancia con los principios éticos que rigen la investigación. Asimismo, el personal encuestado será identificado únicamente por su cargo, con el fin de respetar su anonimato y preservar su privacidad.

Percepción de los Adolescentes sobre sus Experiencias Emocionales

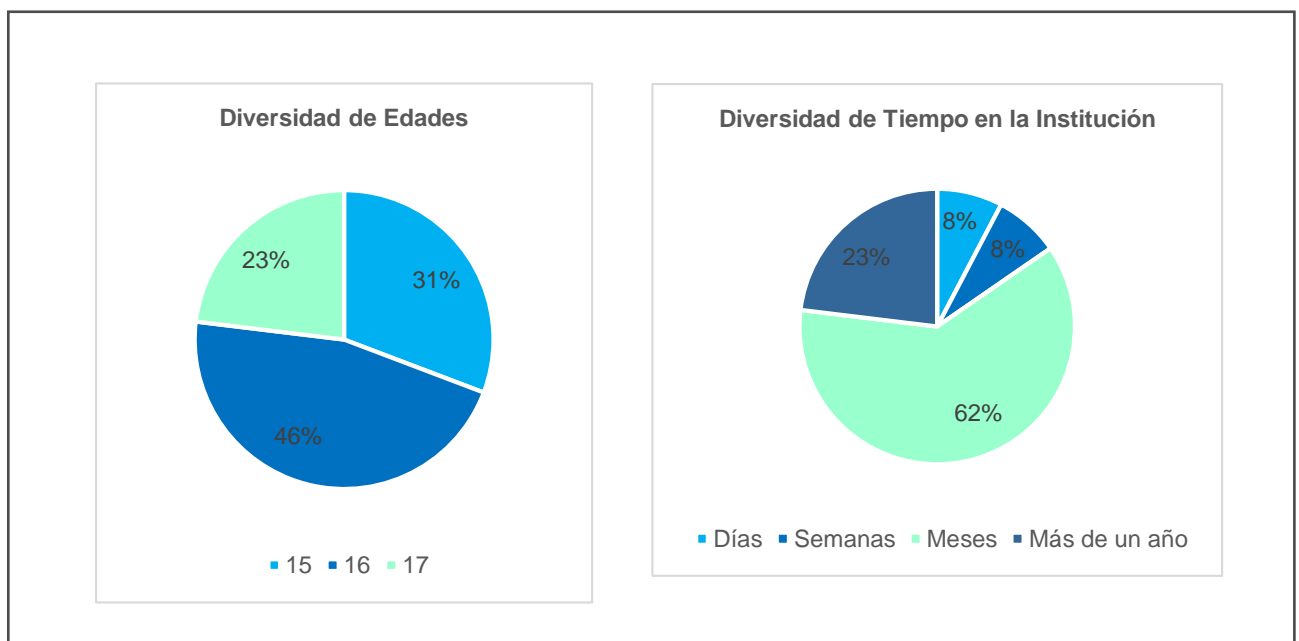
La primera categoría analizada, relativa a la edad y tiempo en el hogar, indica que los jóvenes entrevistados presentan una diversidad de tiempos de permanencia y edades. Los participantes son todos varones, tienen entre 15 y 17 años, y sus estancias varían entre unos pocos días y más de un año. En la Tabla 1 se especifican sus iniciales identificadoras,

edades y tiempos en la institución. La Figura 1 refleja la diversidad de la muestra identificada en esta categoría de análisis: edades y tiempo en la institución.

Tabla 1- Identificación, edades y tiempo de estadía en la institución.

n	Identificación	Edad	Tiempo
1	AE	15	2 semanas
2	FE	15	2 meses
3	GA	15	6 meses
4	JO	15	8 meses
5	AL	16	Poco más de un año
6	DA	16	3 días
7	JA	16	Poco más de un año
8	LE	16	8 meses
9	MA	16	Menos de un año
10	TO	16	Menos de un año
11	AG	17	3 meses
12	JM	17	3 años
13	SE	17	8 meses

Figura 1- Frecuencia de Edades y Tiempos de Estadía.



Los datos referentes al tiempo de estadía en dónde algunos refieren una permanencia reciente, como DA, que lleva apenas tres días o AE, dos semanas, al encontrarse en una fase de adaptación, puede influir en sus emociones y en la forma en que interactúan con su entorno. En contraste, jóvenes con estancias más prolongadas, como JM, quién mayor tiempo lleva en la institución y también puede incidir en sus

emociones. Así, la diversidad en el tiempo de permanencia puede reflejar distintas fases de adaptación y asentamiento, con algunos jóvenes aún en proceso de integración y otros más ajustados a su entorno, influyendo en sus respuestas y percepciones sobre su experiencia en la institución. Esto, en principio, resalta la importancia de un acompañamiento emocional y psicológico adaptado a las diferentes necesidades de cada joven, dependiendo de su tiempo en el hogar, además de las variables personales e históricas de cada menor de edad ya que, por ejemplo, AE llegó hace dos semanas y, aunque su tiempo en el hogar es reciente, ha mostrado una actitud adaptativa, destacando que se adapta rápidamente a nuevos entornos. En cambio, JM que llegó hace tres años, después de haber estado en otro hogar desde los 11 años, aún refiere situaciones que le afectan emocionalmente y pueden hacerlo descontrolar, como se expondrá más adelante. Lo anterior simplemente explica que la variable tiempo de estadía debe ser considerada al acompañar a los jóvenes, aunque no es única ni exclusiva para explicar las competencias emocionales de los adolescentes.

La segunda categoría analizada es relativa a las situaciones difíciles que han experimentado los participantes en la institución, que les provocan enojo y/o tristeza, así como las reacciones frente a estas emociones complejas, en términos comportamentales y cognitivos. En la institución, las situaciones que generan malestar entre los jóvenes se presentan de diversas formas, y cada uno reacciona según sus experiencias y mecanismos de afrontamiento. AE, por ejemplo, rara vez se enoja y cuando lo hace, intenta mantener la calma para evitar conflictos. Su tristeza se debe a la distancia de su familia y amigos, pero su actitud resiliente le permite afrontarla sin abatirse. En cambio, AG experimenta enojo al ser interrumpido en sus momentos de tranquilidad, optando por aislarse o comunicarse con su madre para calmarse. También siente tristeza por la ausencia familiar, lo que lo lleva a buscar soledad. Por otro lado, AL manifiesta un enojo intenso al sentirse molestado o cuando tocan sus cosas, reaccionando de forma agresiva, lo que refleja su dificultad para manejar la frustración. Su tristeza, marcada por la pérdida de su hermano, le produce pensamientos suicidas, aunque intenta distraerse ayudando a los demás. DA experimenta enojo al no poder expresar sus emociones y, al acumular tristeza, suele “explotar” de forma

destruccion. FE se molesta ante peleas o robos, buscando aislarse o reaccionando fisicamente, mientras que GA se irrita cuando otros buscan peleas, tratando de no reaccionar, aunque sus pensamientos se vuelven rencorosos. JA, por su parte, se siente frustrado cuando los operadores no intervienen en las peleas, generando desconfianza hacia los adultos; ha vivido situaciones de abuso que refuerzan esta desconfianza. JM, quien experimenta enojo y tristeza debido a la separación de su hija, trata de sobrellevar estos sentimientos escuchando música o reflexionando, aunque episodios de violencia en el pasado lo han dejado inquieto. JO, generalmente tranquilo, se irrita cuando tocan sus pertenencias, pero evita reaccionar violentamente. LE expresa enojo cuando le insultan y tristeza por la ausencia de su familia, buscando refugio en su cuarto. MA se ha adaptado al hogar, aunque prefiere la soledad al enojarse. SE muestra preocupado por las peleas entre chicos, sintiendo tristeza por la distancia de su familia, y encuentra consuelo en los abrazos y en su psicóloga. TO, aunque distante de los problemas de otros, siente frustración por estar lejos de su familia, manteniéndose en calma al escuchar música. Estas reacciones reflejan el impacto emocional y la dificultad de los menores para gestionar sus emociones en un contexto de convivencia institucional donde cada uno enfrenta sus propias experiencias de malestar y tristeza. En tal sentido, también se puede observar una gran diversidad en las reacciones de los jóvenes ante estos sentimientos. En relación a las situaciones que los enojan y las estrategias para abordar dicha emoción, la mayoría de los adolescentes muestra un esfuerzo por evitar la violencia física y el conflicto directo cuando se sienten de tal modo. Algunos prefieren aislarse (como AG, GA, SE, MA) o buscar momentos de introspección (AG), mientras que otros intentan evitar la confrontación a través del autocontrol y la calma (AE, JM, LE). Sin embargo, existen casos en los que el enojo se expresa de forma más agresiva, como AL, DA, y FE, quienes han recurrido a la destrucción de objetos o la violencia física para canalizar su frustración. En algunos casos, la violencia puede dirigirse a compañeros, en otros a operadores o incluso hacia sí mismos. Por otro lado, la tristeza se presenta principalmente ligada a la ausencia de contención familiar. Es decir, la ausencia de familiares cercanos es una causa común de tristeza entre

los jóvenes. Muchos mencionan el dolor por la distancia con sus seres queridos (AE, AG, AL, FE, GA, LE, SE, TO), lo que refleja un sentimiento profundo de pérdida y aislamiento. Algunos intentan manejar la tristeza de forma positiva, buscando distracciones como la música o actividades que les den consuelo (GA, SE, MA, TO). Sin embargo, también hay jóvenes que experimentan una tristeza más intensa, que incluso los lleva a pensamientos suicidas (AL, DA, JM). Las reacciones comportamentales ante la tristeza varían considerablemente. Algunos, como MA y TO, prefieren mantenerse tranquilos o aislados, mientras que otros buscan consuelo en la interacción con otros, como SE, quien se siente mejor con un abrazo. También se observa que algunos jóvenes, como FE y DA, experimentan la tristeza de forma más intensa, reflejada en la ira o el descontrol, lo que podría indicar una dificultad para gestionar sus emociones. A pesar de las dificultades emocionales, varios de los jóvenes muestran signos de resiliencia. Por ejemplo, AE destaca por su capacidad para mantenerse tranquilo y no dejarse dominar por la tristeza, mientras que AG y GA intentan controlar sus pensamientos negativos y se distraen con actividades que les permiten reducir la frustración. Esto indica que las respuestas emocionales de los adolescentes no sólo están influenciadas por el tiempo de estadía y el entorno actual, que les presenta situaciones difíciles, sino también por sus experiencias pasadas y las estrategias que desarrollan para enfrentar sus dificultades.

Una tercera categoría de análisis se centró en las relaciones interpersonales dentro del hogar, revelando patrones diversos en la manera en que los jóvenes se vinculan tanto con los adultos como con sus compañeros. En cuanto a las relaciones con los adultos, la mayoría de los jóvenes mencionan que pueden confiar en ciertos adultos del hogar, especialmente en los operadores y psicólogos, quienes ofrecen apoyo emocional y ayudan a resolver problemas cotidianos. Sin embargo, las relaciones varían en grado de cercanía; por ejemplo, algunos como AL y JM se sienten cómodos compartiendo sus preocupaciones con los adultos, mientras que otros como FE y GA muestran una relación más reservada, posiblemente influenciada por experiencias previas de desconfianza. SE menciona que a veces ha tenido dificultades con los adultos, pero valora los consejos que recibe. Se

observa, en algunos casos, la falta de apoyo adecuado o la intervención de los adultos exacerba las emociones negativas. JA, por ejemplo, menciona su desconfianza hacia los operadores debido a la falta de intervención en situaciones de violencia, lo que refuerza su sensación de impotencia y malestar. Esto resalta la importancia de contar con figuras de apoyo que puedan ayudar a los jóvenes a gestionar adecuadamente sus emociones y brindarles seguridad emocional. En lo relativo a las relaciones con los compañeros, las respuestas oscilan entre actitudes de afinidad y empatía, y desconfianza y distancia emocional. AE, AL y JM destacan por tener buenas relaciones con los demás chicos, mostrando empatía cuando los otros están tristes o molestos, y ofreciendo apoyo emocional. Esto refleja una red de apoyo mutuo dentro de la institución, con especial énfasis en la disposición a ayudar cuando hay afinidad con el otro. En contraste, DA, FE, GA, JA, y TO exhiben una cierta distancia emocional hacia sus compañeros, a menudo prefiriendo mantener sus problemas para sí mismos o evitando involucrarse en conflictos. Algunos, como DA, experimentan desconfianza debido a experiencias pasadas, lo que influye en su forma de relacionarse. Otros, como TO, prefieren no compartir sus problemas con los compañeros y mantener relaciones más distantes. Las diferencias actitudinales también se reflejan en situaciones de apoyo y distanciamiento en las interacciones, durante momentos de conflicto o tristeza: aunque algunos chicos se muestran dispuestos a ofrecer apoyo cuando otros están tristes o molestos (por ejemplo, AE, AL, JM), otros prefieren mantenerse al margen para evitar involucrarse en situaciones conflictivas (como JA y TO). Esta diferencia refleja cómo las experiencias emocionales de los jóvenes influyen en sus interacciones y en su capacidad para ofrecer apoyo a los demás. Para resumir, esta tercera categoría de análisis, refleja que las relaciones dentro del hogar son complejas y se caracterizan por una mezcla de cercanía, empatía y desconfianza. Los adultos parecen jugar un papel crucial en el apoyo emocional de los jóvenes, aunque las experiencias pasadas y las normas del hogar pueden influir en el grado de apertura y confianza de los jóvenes hacia ellos y sus compañeros. La diversidad en las formas de relacionarse, puede

estar asociada tanto con los procesos de adaptación de los chicos al entorno institucional como a sus experiencias previas.

La cuarta categoría analizada fue planes y deseos a futuro de los jóvenes del hogar y reveló una variedad de aspiraciones personales y profesionales. Varias respuestas se orientaron a la búsqueda de estabilidad e independencia: AE, AG, AL, DA, LE y MA muestran una fuerte motivación por alcanzar la independencia, ya sea a través de la educación, el trabajo o la superación personal. AE y DA, por ejemplo, buscan establecerse en nuevos contextos (Suiza y rehabilitación, respectivamente), lo que refleja su deseo de superar las dificultades pasadas y empezar de nuevo. AL también está enfocado en la independencia a través de su interés por un Plan de Acompañamiento al Egreso (PAE), mientras que AG y LE se enfocan en trabajos que les permitan sostenerse económicamente y salir adelante. LE tiene un deseo particularmente marcado de dejar atrás las malas experiencias pasadas y demostrar su cambio a través de su carrera musical, lo que indica una motivación profunda por mejorar su vida personal y social. Varios jóvenes explicitan metas educativas y profesionales. Por ejemplo, AG, DA, JA, JM, GA, SE y MA tienen aspiraciones claras relacionadas con su formación académica o profesional. AG y DA se enfocan en metas que combinan trabajo y desarrollo personal (entrenador de gimnasio y peluquería, respectivamente). JA, JM, GA y SE están orientados hacia carreras profesionales más estructuradas, como derecho, educación física y policía, lo que refleja una búsqueda de estabilidad profesional y social. MA sueña con una carrera relacionada con caballos, lo que refleja una pasión personal que combina sus intereses con su objetivo de independencia. TO también tiene aspiraciones más inmediatas de terminar la escuela y buscar trabajo, lo que muestra una orientación hacia la autonomía y la integración social. Otro grupo de respuestas se orientaron a la conexión familiar y bienestar emocional. FE y LE expresan un deseo de conectar o reconectar con su familia, siendo el plan de FE especialmente enfocado en salir del hogar para estar con su familia, lo que refleja una necesidad de apoyo emocional y afectivo. LE, por otro lado, busca no solo un futuro profesional en la música, sino también mejorar su vida personal y demostrar que puede

cambiar, lo que incluye su relación con su familia y su entorno social. SE también menciona la creación de una familia como parte de su futuro, lo que sugiere una importancia de los lazos familiares en su visión a largo plazo. En resumen, los planes a futuro de los jóvenes del hogar reflejan una mezcla de aspiraciones educativas, profesionales y personales, con un énfasis común en la superación, la búsqueda de independencia y estabilidad, así como el deseo de mejorar su situación familiar y emocional. Las aspiraciones son diversas y varían desde metas más concretas (como terminar la secundaria y acceder a una carrera profesional) hasta deseos de cambio personal y familiar. A pesar de las adversidades pasadas, estos jóvenes demuestran resiliencia y un fuerte impulso hacia la mejora de sus vidas.

La quinta categoría de análisis, se centró en aspectos relacionados con la alegría y los momentos positivos de los jóvenes del hogar, reflejando nuevamente una amplia variedad de fuentes de felicidad y bienestar, vinculadas tanto a actividades individuales como a la conexión emocional con otras personas. Una fuente de alegría mencionada por varios fue la conexión emocional con otros: AG, GA, FE, LE y SE muestran una clara necesidad de conexión emocional con otros. Para AG, la alegría proviene de la resolución de conflictos y de pasar tiempo con otros, como jugar al fútbol. GA expresa su felicidad a través de sonrisas y cariño, mostrando lo importante que es para él sentirse querido y acompañado. FE encuentra alegría en la visita de su madre, un momento que lo hace sonreír y lo motiva a salir de su aislamiento. LE también asocia su alegría con su padre, siendo su mayor motivación la esperanza de estar con él para superar las dificultades. SE, por su parte, disfruta del tiempo con su abuela, quien le da fuerzas para seguir adelante. Estos jóvenes muestran que los vínculos afectivos son esenciales para su bienestar emocional, sugiriendo que la compañía y el apoyo emocional juegan un rol importante en la forma en que experimentan la felicidad. Otro grupo de respuestas asociaron la alegría con actividades creativas y expresivas: AL destaca por encontrar alegría en actividades creativas como la música, el canto, el baile y tocar la guitarra. La música, en particular, parece ser una vía de expresión emocional muy importante para él, ya que incluso llega a

llorar de felicidad al practicarla. Esta forma de canalizar sus emociones refleja una necesidad de expresión y conexión con sus sentimientos más profundos. DA encuentra consuelo y alegría en actividades como dibujar, estudiar y escribir. Aunque no expresa su felicidad de forma tan evidente como otros, estas actividades le permiten encontrar calma y tranquilidad, lo que sugiere que el arte y el aprendizaje son medios de introspección y alivio emocional. También los momentos de tranquilidad y soledad fueron asociados a la alegría: AE, JA, TO y JO encuentran alegría en momentos de calma y tranquilidad, ya sea en soledad o acompañados de otras personas. AE disfruta de actividades solitarias como leer, estudiar idiomas y practicar deporte, lo que indica que la tranquilidad y el espacio personal son fundamentales para su bienestar. JA, por su parte, disfruta de la tranquilidad cuando está con su novia, lo que le permite sentirse emocionalmente apoyado y estable. TO expresa su alegría a través de sonrisas y chistes, buscando momentos tranquilos, mientras que JO se siente relajado y feliz en su habitación jugando con su tablet. Estos jóvenes parecen valorar la calma y el tiempo personal como una forma de encontrar paz y alegría, ya sea a través de actividades solitarias o momentos tranquilos con otros. Por último, los recuerdos de momentos significativos son una fuente de alegría para JM, quién expresa su alegría evocando recuerdos de momentos felices vividos con su hija y la madre. Estos recuerdos le traen una sonrisa y lo motivan, sugiriendo que los momentos significativos del pasado continúan siendo una fuente de alegría y esperanza para él. La capacidad de recordar momentos felices parece ser un mecanismo importante para encontrar bienestar y motivación en su vida. En general, las formas en que los jóvenes expresan su alegría son variadas y reflejan sus personalidades y necesidades emocionales. Algunos, como AG y TO, lo hacen a través de sonrisas y risas, mientras que otros, como AL y DA, canalizan su alegría a través de actividades más introspectivas y creativas, como la música y el arte. También hay quienes, como FE y SE, se sienten felices principalmente a través de la conexión familiar y el apoyo emocional de sus seres queridos. En suma, los jóvenes del hogar experimentan la alegría de formas diversas, pero es común la búsqueda de conexión emocional, momentos de tranquilidad y la realización de actividades que les permitan

expresarse o encontrar consuelo. La familia y las relaciones cercanas juegan un papel crucial en sus momentos de felicidad, al igual que las actividades creativas y personales que les brindan un espacio para la autorreflexión y la superación emocional.

La Encuesta y la Opinión del Personal

Los participantes de la encuesta incluyeron 5 miembros del personal de la institución, cada uno con roles fundamentales en el apoyo y cuidado de los jóvenes. Entre ellos se encuentran tres operadores masculinos (O1, O2 y O3), quienes son responsables de la supervisión y asistencia diaria de los residentes. También participó un profesor de educación física (PEF), cuyo rol es fomentar el bienestar físico y emocional de los menores a través de actividades deportivas y recreativas. Además, se contó con la colaboración de una referente de salud (RS), única participante femenina, encargada de monitorear y atender las necesidades médicas de los residentes, así como de brindar orientación sobre prácticas de autocuidado. La participación de este grupo de profesionales ofrece una visión integral del entorno institucional y del impacto de sus roles en la vida cotidiana de los menores.

Los primeros tres ítems de la encuesta, se orientaron a indagar sobre el acompañamiento que realizan estos participantes con los jóvenes hasta el momento de su egreso, las actividades que realizan con los adolescentes y la modalidad en la que se realiza el plan de acompañamiento en dicha institución. Según el personal de la institución, el acompañamiento abarca diversas dimensiones que buscan su desarrollo integral y su preparación para una vida autónoma. O1, O2 y O3 destacan, respectivamente, la importancia de ser un modelo positivo para los jóvenes y acompañarlos en la gestión de sus emociones y traumas, así como estar atentos a sus cuidados diarios y realizar actividades que faciliten el contacto con su entorno, como asistir a la escuela, al hospital, y compartir momentos de recreación, juegos y paseos. PEF resalta el rol de los deportes como una herramienta de inclusión que fomenta tanto la competencia como el afecto, facilitando la construcción de vínculos y el desarrollo social. Finalmente, RS se centra en la restauración

de los derechos de los jóvenes y en proporcionarles herramientas para su inserción social, promoviendo una transición enriquecedora al momento de dejar la institución. En su vida cotidiana, los jóvenes participan en diversas actividades diseñadas para su formación integral y desarrollo personal. O1 menciona que se incentiva a los chicos a realizar actividades de estudio, deportes y salidas recreativas. Del mismo modo, O2 y O3 subrayan la importancia de las actividades recreativas, como paseos y deportes, además de acompañarlos a la escuela y asistir a sus citas médicas. PEF destaca el acceso a prácticas deportivas específicas como natación y gimnasio, que contribuyen al bienestar físico y social de los jóvenes. Por su parte, RS añade que, además de asistir a la escuela y practicar deportes, los jóvenes reciben apoyo escolar y participan en talleres como huerta y ajedrez. También se asegura su atención médica integral mediante controles de salud regulares que incluyen estudios básicos y el seguimiento de su esquema de vacunación. Finalmente, en lo referente al plan de acompañamiento de un adolescente en la institución, los encuestados coinciden en que se diseña a partir de una evaluación de sus necesidades y características individuales. Para ello, los operadores (O1, O2 y O3) priorizan la comprensión de las preferencias y perspectivas del joven, dialogando sobre lo que le gusta y orientándolo hacia decisiones positivas para su futuro. Este proceso incluye un análisis personalizado que permite desarrollar un plan ajustado a su realidad particular. Según el PEF, se valoran el comportamiento, la motivación y el interés del adolescente por participar en las actividades propuestas. RS aporta que el estado de salud, la asistencia psicológica o psiquiátrica (si es necesaria) y la situación educativa (escolarización) también son elementos clave. Además, el equipo técnico aborda las circunstancias específicas del conflicto que derivó en el ingreso al centro, evaluando la posibilidad de reintegración familiar o, en su defecto, opciones como la adopción para asegurar su bienestar futuro.

Los ítems 4, 5, 7, 8 y 9 de la encuesta profundizan en aspectos clave de la afectividad de los adolescentes y sus vínculos familiares, así como en el acceso que tienen a una educación emocional adecuada para desarrollar sus competencias emocionales. Estos ítems exploran cómo se desarrollan y expresan sus emociones, sus relaciones con la

familia de origen, y la forma en que estos factores han influido en su bienestar general. La pregunta sobre el acceso a la educación emocional permite evaluar si el menor de edad ha recibido algún tipo de orientación o recursos que le permitan identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera saludable. Además, se examina el tipo de contacto que los jóvenes mantienen con sus familias, observando si existen vínculos que contribuyan a su desarrollo emocional y afectivo. Estas dimensiones ofrecen una visión integral del contexto emocional del adolescente, esencial para diseñar intervenciones efectivas que promuevan su bienestar y adaptación social.

En lo referente al contacto entre los jóvenes y sus familias de origen, según O1, las visitas familiares suelen ser de corta duración y están supervisadas. Sin embargo, O2 aclara que este aspecto es gestionado por otra área de la institución, por lo que no posee información detallada sobre el proceso. Por su parte, O3 resalta que, para mantener el contacto, se espera que los jóvenes demuestren buena conducta y respeto, enfatizando la importancia de la educación. El PEF directamente no responde a este ítem y RS indica que, además de las visitas presenciales, los jóvenes pueden comunicarse con sus familias a través de mensajes y llamadas, fomentando así una conexión afectiva en distintos momentos. En las respuestas de los participantes, se observan algunas incongruencias que cabe mencionar. Cuando O2 menciona que no tiene información específica sobre el contacto familiar ya que corresponde a otra área, pero los otros operadores (O1 y O3) sí dan una respuesta, se revela una posible falta de comunicación interna o coordinación sobre este aspecto. Esto podría sugerir que la gestión del contacto familiar no está suficientemente integrada en la rutina de trabajo de todos los operadores, afectando la continuidad y calidad del acompañamiento. Por otro lado, se evidencian diferentes valores en la percepción que tienen los participantes sobre el contacto familiar: RS describe un proceso más cercano y abierto, donde se alienta a los jóvenes a mantener un contacto afectivo a través de varios medios, mientras que O1 y O3 resaltan la importancia de la conducta del joven como requisito para ese contacto que es controlado y vigilado. Esta diferencia podría evidenciar enfoques dispares respecto a si la prioridad es establecer el

vínculo afectivo o enfocarse en la disciplina como condición para el contacto, lo cual podría impactar la forma en que cada joven percibe y experimenta estas interacciones con sus familias. A su vez, dichas incongruencias pueden indicar una falta de lineamientos claros en la institución sobre el enfoque de las relaciones familiares, lo que podría generar experiencias desiguales para los jóvenes según el operador o referente a cargo.

Avanzando en la encuesta, al indagarse sobre la educación en general e iniciar la exploración más específica sobre educación emocional, las respuestas reflejan una educación en la institución que busca no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de hábitos y rutinas de cuidado personal y convivencia. Desde el punto de vista de O1, se pone atención en los intereses de los jóvenes, como el deporte y el estudio, promoviendo su motivación hacia el aprendizaje. O2 evalúa la educación como buena, aunque reconoce áreas de mejora. Por su parte, O3 describe una educación cotidiana que incluye hábitos básicos como la higiene personal y la participación en la preparación de las comidas, acciones que promueven la responsabilidad y el autocuidado. RS detalla que el centro brinda apoyo escolar y que, ante actitudes negativas hacia la educación, se recurre a charlas de escucha activa para comprender las razones detrás de dicha resistencia, con el objetivo de fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Sólo O3 identifica momentos de mayor carga emocional, como las noches y los fines de semana, donde los jóvenes suelen extrañar a sus familias, sugiriendo una sensibilidad hacia el aspecto emocional. Sin embargo, es notable que la mayoría de los participantes no mencionan acciones explícitas orientadas al desarrollo emocional, lo cual indica un enfoque prioritario en la estructura y la rutina. El PEF tampoco responde a esta pregunta. Las respuestas proporcionadas reflejan diferentes enfoques sobre cómo promover las competencias emocionales de los jóvenes, aunque hay algunas diferencias en el entendimiento del concepto. O1 menciona que acciones como la higiene y la convivencia son clave, lo que implica que, para él, el cuidado personal y la vida en comunidad son esenciales para el desarrollo emocional, aunque no se hace una referencia explícita a competencias emocionales en el sentido psicológico o afectivo. O2 subraya la relevancia de crear un espacio de confianza donde los jóvenes se

sientan escuchados y acompañados, lo cual también está relacionado con el desarrollo de habilidades emocionales como la expresión, la validación de sentimientos y la regulación emocional. Sin embargo, O3 muestra confusión al interpretar "competencias emocionales" como una competencia de "competir", lo que refleja una falta de formación en este concepto y también una posible brecha en la capacitación de los operadores. Lo anterior se evidencia cuando indica que las competencias emocionales se pueden generar porque *"a uno se le da más que a otro en ocasiones"*, evidenciando también la disparidad en el trato con los jóvenes. Además, es relevante señalar que, entre los operadores, se presentan dificultades ortográficas en la encuesta, lo que puede sugerir una falta de formación en otros aspectos, además de la emocional. Nuevamente, PES no responde al ítem y RS, por su parte, destaca la importancia de la escucha activa y el conocimiento individual de los jóvenes, fomentando la conexión emocional y apoyando sus metas personales, lo que parece estar más alineado con el desarrollo de competencias emocionales, al incentivar la empatía y la autonomía emocional. Aun así, aunque se reconocen algunas prácticas de apoyo emocional, el concepto y la formación en competencias emocionales necesitan ser más explícitos y profundizados en el equipo de trabajo.

Sobre las competencias emocionales que se deberían trabajar con los jóvenes, las respuestas ofrecen una visión diversa. O1 menciona la convivencia como un área clave a mejorar, sugiriendo que las habilidades sociales y la capacidad de interactuar de manera armónica con los demás deben ser una prioridad en el trabajo emocional con los adolescentes. O2, por su parte, destaca la importancia de brindar confianza a los jóvenes frente a las situaciones cotidianas, observando que son muy selectivos en cuanto a con quién comparten sus pensamientos y emociones, lo que refleja una necesidad de fortalecer la apertura emocional y la empatía. Finalmente, O3 señala que la abstinencia es una problemática común, por lo que el trabajo en torno a la regulación emocional, la tolerancia a la frustración y el manejo de adicciones parece ser un tema crucial. Coincide RS con O3, cuando indica que las situaciones de angustia, particularmente aquellas provocadas por la abstinencia de sustancias, requieren atención, lo que implica que las competencias

emocionales vinculadas con el manejo de la frustración, la ansiedad y el autocontrol son fundamentales en este contexto. En cuanto al PEF tampoco respondió a la pregunta. Las respuestas coinciden en la relevancia de trabajar en el manejo de emociones complejas como la ansiedad y la frustración, aunque cada operador enfatiza distintos aspectos de estas competencias, desde la convivencia y la confianza hasta el manejo de situaciones de crisis vinculadas con la salud emocional y la adicción.

Las respuestas reflejan diversos beneficios que la educación emocional podría aportar en la institución, y muestran un consenso en cuanto a la importancia de la mejora de las relaciones interpersonales y la capacidad de manejar las emociones en situaciones difíciles. O1 sugiere que los beneficios serían evidentes en el comportamiento y la convivencia de los jóvenes, mejorando el trato entre ellos y la comprensión mutua. O2, por su parte, resalta que los beneficios de la educación emocional serían positivos si se integran de forma cotidiana y se presentan con ejemplos prácticos de la vida diaria, lo cual facilitaría la comprensión y aplicación de estas habilidades. O3 también considera que la educación emocional sería beneficiosa, aunque subraya que el éxito dependería de la disposición de los jóvenes para participar y estar abiertos a practicar lo aprendido. El PEF no responde y RS destaca que la educación emocional podría ayudar a los jóvenes a manejar situaciones de crisis, especialmente en momentos tensos, al proporcionar herramientas para abordar conflictos de manera más calmada y efectiva. En conjunto, las respuestas indican que la educación emocional tiene el potencial de mejorar el bienestar general de los jóvenes, fortalecer las relaciones interpersonales y proporcionar herramientas para gestionar las emociones de forma saludable, siempre que se implemente de manera práctica y constante.

Obstáculos y Estrategias

De acuerdo al análisis de los aspectos a mejorar dentro del hogar, resalta una serie de preocupaciones comunes entre los jóvenes entrevistados, relacionadas con el entorno físico, la convivencia entre los residentes y la gestión del hogar.

En cuanto a la necesidad de mejoras edilicias y educativas, AE señala una insatisfacción con el entorno físico del hogar, describiéndolo como similar a una cárcel y criticando la falta de áreas verdes. Esta observación refleja la necesidad de un espacio más abierto y saludable que favorezca el bienestar y el desarrollo de los jóvenes. Además, AE menciona la baja calidad de la educación y la ineficiencia de algunos operadores, lo que indica una necesidad de mejorar tanto el ambiente educativo como la profesionalidad del personal que los acompaña. La crítica de AE subraya la importancia de un espacio físico más adecuado y una atención educativa y de apoyo más eficiente, lo que sugiere que el hogar podría beneficiarse de reformas tanto en su infraestructura como en la formación y responsabilidad del personal.

Respecto a las relaciones interpersonales y convivencia, AG, FE, GA, JM, JO y TO mencionan de manera recurrente la preocupación por las peleas y los conflictos entre los chicos. AG, FE y GA desean una convivencia más armoniosa, sin peleas ni robos, lo que refleja un fuerte deseo de paz y estabilidad emocional en el hogar. Para ellos, un ambiente sin conflictos es esencial para su bienestar. Esta necesidad de una convivencia pacífica también se refleja en los comentarios de JM y JO, quienes sugieren que se deben reducir los conflictos y las molestias entre los residentes, lo que indica que las tensiones interpersonales son una fuente de estrés y malestar. En este sentido, parece que el hogar no está ofreciendo un ambiente emocionalmente seguro y estable, lo que impacta negativamente en la calidad de vida de los jóvenes. En varias entrevistas se menciona la necesidad de seguridad y bienestar: FE menciona la necesidad de un ambiente libre de robos, lo que pone de manifiesto una preocupación por la seguridad personal y el bienestar emocional de los jóvenes. Este deseo de un entorno más seguro y estable es compartido por varios de los jóvenes, quienes anhelan un hogar donde puedan sentirse tranquilos y protegidos. TO y SE expresan preocupaciones sobre el comportamiento de los demás chicos y la falta de respeto mutuo. TO desea que los demás se comporten mejor, lo que indica que las actitudes disruptivas o conflictivas afectan su experiencia en el hogar. SE, por

su parte, pide más respeto tanto para él como para sus amigos, lo que refleja una necesidad de ser tratado con dignidad y consideración dentro del hogar.

Otro grupo de respuestas hacen referencia a la necesidad de autonomía y privacidad. AL, DA y MA. AL y DA comentan que no desean que se inmiscuyan en su vida personal, lo que sugiere una necesidad de respeto por su espacio y la capacidad de manejar sus propios asuntos sin interferencias externas. Por su parte, MA también expresa que le gustaría tener más autonomía, especialmente en lo que respecta a su desplazamiento hacia la escuela y la gestión de su privacidad. Estos comentarios reflejan una necesidad de ser tratados con más respeto en cuanto a sus derechos personales, lo que apunta a que los jóvenes buscan un equilibrio entre el apoyo del hogar y su capacidad de gestionar su vida de manera independiente.

Hay una respuesta específica que señala falta de firmeza en la gestión: es el caso de JA cuando señala que los directivos del hogar deben ser más firmes y aplicar las reglas de manera estricta. Esta crítica sugiere que la falta de autoridad efectiva y la aplicación inconsistente de las normas generan un ambiente de tensión y desorden. JA percibe que la directora actual no resuelve los problemas de convivencia de manera adecuada, lo que resalta la necesidad de una gestión más sólida y coherente para mantener la disciplina y el orden.

Así, de acuerdo a los residentes, son varios los aspectos a mejorar en el hogar y están relacionados con áreas básicas como: el entorno físico y una mejora en la infraestructura; la calidad educativa; la convivencia, un ambiente más armonioso y libre de conflictos entre los residentes; la seguridad, el bienestar, un entorno más seguro, sin robos ni situaciones que generen desconfianza; la autonomía y privacidad, más espacio para la gestión personal de cada joven, con respeto por su vida privada; la gestión, mayor firmeza y consistencia en la aplicación de las reglas y en la resolución de conflictos. Estas preocupaciones reflejan la necesidad de un hogar que brinde tanto apoyo emocional como estructural, favoreciendo el desarrollo personal, la seguridad y el bienestar de los jóvenes.

El personal de la institución también aporta respuestas en la encuesta que reflejan áreas institucionales a mejorar. O1 destaca la necesidad de contar con más ayuda psicológica y emocional en situaciones de crisis, sugiriendo que es crucial para abordar adecuadamente los momentos difíciles de los jóvenes. Coincide O2 cuando subraya la importancia de contar con un espacio de escucha donde los jóvenes puedan expresarse con confianza. Por su parte, O3 señala la necesidad de mejorar la organización del cuidado de los jóvenes, sugiriendo una mayor comunicación y coordinación entre los operadores, además de la importancia de lograr un acuerdo entre ellos para una intervención más efectiva. PEF vuelve a dejar un espacio vacío en este punto y RS plantea que se debe incrementar el personal masculino, especialmente en un contexto donde la mayoría de los jóvenes son varones de entre 14 y 18 años, ya que esto facilitaría la contención física durante episodios de crisis emocionales. En conjunto, estas respuestas reflejan un consenso en la necesidad de fortalecer el apoyo emocional, mejorar la estructura organizativa y la comunicación interna, y adaptar el personal a las características específicas de los jóvenes para garantizar una intervención más adecuada y eficaz.

Discusión

En este apartado, se procede a realizar una discusión de los resultados, situándolos en el contexto de los hallazgos de investigaciones previas y vinculándolos con el objetivo general y las preguntas que orientaron este estudio. A través de esta interpretación crítica, se analizan los datos en relación con los supuestos básicos formulados al inicio de la investigación, evaluando si estos se cumplen o requieren una revisión frente a la realidad observada. Este enfoque permite profundizar en el sentido y las implicaciones de los resultados obtenidos, promoviendo una comprensión integral de los mismos dentro del marco de la educación emocional y la justicia restaurativa en contextos de institucionalización y desde un enfoque pedagógico crítico.

La investigación actual se conecta estrechamente con estudios previos sobre la justicia restaurativa, la mediación, la educación emocional y el arte como herramientas de rehabilitación en contextos de justicia juvenil. Como indican Hernández Arosa (2024) y Diehl, Porto y Baracho (2020), la implementación de la justicia restaurativa en sistemas de justicia juvenil enfrenta desafíos significativos relacionados con las diferencias culturales e institucionales, los cuales también se reflejan en las respuestas de los jóvenes institucionalizados en esta investigación. Estos jóvenes, como lo han mencionado en sus testimonios, perciben una desconexión entre los principios de la justicia restaurativa, como la reparación del daño y la participación activa, y las prácticas punitivas que aún prevalecen en las instituciones. Este desajuste entre la teoría y la práctica subraya la necesidad de superar las barreras culturales y de formación que dificultan una implementación efectiva, tal como lo destacan Medan y Graziano (2022) en su análisis de las tensiones entre los enfoques punitivos y restaurativos en Argentina. Además, los estudios de Borrás (2021) y Losada Suárez y Granada Castillo (2024) resaltan los beneficios psicosociales de la justicia restaurativa, como la mejora en la salud mental y la convivencia de los participantes, lo cual se refleja en las respuestas de algunos jóvenes entrevistados, quienes mencionan que el arte y la expresión emocional les proporcionan una vía para procesar sus experiencias traumáticas. En este contexto, el trabajo de Oviedo-Córdoba y Fernández-Cediel (2020)

sobre el uso del arte en los procesos restaurativos resalta su importancia como herramienta para la sanación emocional y la reparación de relaciones, algo que los jóvenes en esta investigación mencionan como un medio crucial para la liberación de emociones y la construcción de una cultura de paz. Estos hallazgos coinciden con la propuesta de la investigación de integrar la justicia restaurativa con enfoques educativos y psicosociales, como sugieren Méndez, Assis y Cavanna (2022) y Salazar Londoño y Ahumada Méndez (2023), para fomentar el desarrollo de competencias emocionales que faciliten la reintegración social de los jóvenes y mejoren sus relaciones interpersonales.

La propuesta de Freire (1985) sobre la pedagogía del oprimido se conecta directamente con las dificultades de los jóvenes institucionalizados, quienes, al igual que los oprimidos descritos por el autor, son muchas veces tratados como sujetos pasivos en su proceso educativo y emocional. Freire (1985) rechaza el modelo de la educación bancaria, en el cual el conocimiento es depositado de manera unidireccional por el educador hacia el educando, para proponer una educación dialógica, en la que tanto el educador como el educando son agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque es fundamental para entender cómo la justicia restaurativa, que busca reparar relaciones y restaurar el tejido social a través del diálogo y la empatía, puede ser un camino efectivo para la rehabilitación de los jóvenes institucionalizados. Los datos obtenidos muestran que los entrevistados necesitan ser escuchados y comprendidos, lo que se alinea con el enfoque freiriano que promueve la participación activa como base para una transformación tanto personal como social. De esta forma, la educación emocional, entendida como un proceso que permite expresar, procesar y regular las emociones, puede facilitar que los jóvenes tomen un rol activo en su proceso de sanación, empoderándose para transformar sus realidades (Freire, 1985). Así, la inteligencia emocional, definida por Salovey y Mayer (1990), como capacidad de identificar, comprender, y regular las emociones es crucial para la adaptación social, y en el caso de los jóvenes institucionalizados, esta habilidad es fundamental para su proceso de rehabilitación.

En cuanto a la propuesta de la Ley S-813/18 (2018), que promueve la inclusión de la educación emocional en todos los niveles educativos, se observa que los jóvenes institucionalizados carecen de las competencias emocionales necesarias para gestionar sus sentimientos y enfrentar las adversidades. Esta carencia de habilidades emocionales se refleja en sus respuestas durante la investigación, donde muchos expresan dificultades para manejar situaciones de estrés, ira o tristeza, y recurren a mecanismos de afrontamiento inadecuados, como el aislamiento emocional o la agresividad. Esto evidencia que, a pesar de los esfuerzos de ciertos operadores por implementar enfoques más humanizados, la falta de formación en competencias emocionales tanto en los jóvenes como en los educadores contribuye a una situación de vulnerabilidad y a la perpetuación de ciclos de exclusión y sufrimiento. En tal sentido, como resalta la ley mencionada, se visibiliza la necesidad de capacitar a los docentes y operadores en competencias emocionales, lo cual es crucial en el contexto de esta investigación, ya que los datos obtenidos muestran que muchos de los operadores carecen de las herramientas necesarias para brindar un acompañamiento emocional efectivo. La falta de una formación integral en educación emocional puede obstaculizar la implementación de estrategias restaurativas, lo que impide que los jóvenes experimenten un acompañamiento de calidad, capaz de facilitar su reintegración social y su sanación emocional.

La justicia restaurativa, que busca restaurar la dignidad y las relaciones interpersonales a través del diálogo y la reparación de los daños causados, encuentra en la educación emocional una herramienta poderosa para lograr sus objetivos. Sin embargo, como muestran los datos recabados, en muchos casos, la práctica educativa dentro de las instituciones sigue centrada en un enfoque disciplinario, más preocupado por el control que por la restauración de las relaciones y la rehabilitación emocional de los jóvenes. Esta dualidad entre un enfoque restaurativo y un enfoque punitivo refleja una desconexión crítica entre las teorías que guían la práctica educativa y las realidades cotidianas de las instituciones. A pesar de que algunos operadores intentan aplicar enfoques más empáticos

y restaurativos, otros persisten en la disciplina autoritaria, lo que crea un ambiente emocionalmente represivo para los jóvenes.

Los datos de la investigación evidencian una desconexión entre los principios de esta corriente, que promueve la restauración de las relaciones a través del diálogo y la reparación, y las prácticas institucionales predominantes en muchas instituciones, que suelen estar orientadas al control y la disciplina (Duschatzky & Corea, 2002). Esta dualidad genera un ambiente en el que, aunque algunos operadores adoptan enfoques más empáticos y humanizados, prevalecen otros que refuerzan el aislamiento emocional y las prácticas punitivas. Esto es coherente con lo planteado por Foucault (2001), quien argumenta que las instituciones tienden a operar bajo mecanismos de control, clasificación y normalización, lo que genera efectos subjetivos negativos en los individuos, como la alienación y la exclusión.

Este contraste entre los enfoques de control y restauración resalta la necesidad urgente de formación en educación emocional para los operadores, quienes deben estar preparados no solo para impartir conocimientos académicos, sino también para acompañar a los jóvenes en su proceso emocional, con el fin de facilitar una verdadera rehabilitación. En este sentido, la educación emocional puede actuar como un puente entre los ideales de la justicia restaurativa y las prácticas cotidianas en las instituciones, transformando las dinámicas de poder y creando espacios donde los jóvenes puedan sentirse escuchados, comprendidos y apoyados en su proceso de sanación.

La teoría de la institucionalización y los efectos psicosociales de la privación y el aislamiento en los menores (Di Iorio & Seidmann, 2012) también se hace presente en los datos recabados. La investigación muestra que la institucionalización genera situaciones de pérdida y aislamiento, que impactan negativamente en el desarrollo emocional de los jóvenes. En este sentido, la reflexión crítica sobre el papel de los operadores en las instituciones, como señalan autores como Fernández (2016) y Lampugnani (2012), resulta crucial. La falta de apoyo emocional y la represión de las emociones dificultan el establecimiento de vínculos afectivos saludables, lo que a su vez puede conducir a

comportamientos defensivos, como agresividad o retraimiento, que se perciben como estrategias de supervivencia frente a experiencias traumáticas previas.

La articulación de la pedagogía freiriana, la inteligencia emocional y la justicia restaurativa permite visibilizar cómo una educación que promueva la autoexpresión emocional, reflexión crítica y participación activa puede ser fundamental para la rehabilitación emocional y social de los jóvenes institucionalizados. De este modo, la investigación evidencia que la educación emocional no solo tiene el potencial de mejorar el bienestar de los jóvenes, sino que también puede facilitar la restauración de sus relaciones interpersonales y la reintegración en la sociedad, contribuyendo a su liberación y empoderamiento, en línea con los principios de la pedagogía del oprimido de Freire (1985). Como indicaban Mercado y Taborda Virgili (2023), la psicopedagogía comunitaria en Argentina emerge como disciplina clave para la intervención en contextos de vulnerabilidad social, destacando su papel transformador en comunidades que enfrentan procesos de marginación y exclusión, como en el caso de los adolescentes entrevistados.

Conclusión

La presente investigación se centró en analizar si la educación emocional puede contribuir a prácticas de justicia restaurativa en jóvenes institucionalizados desde el enfoque de la pedagogía del oprimido de Freire (1985). A través de una metodología cualitativa y diseño de casos, el estudio de alcance descriptivo, se propuso explorar la experiencia emocional de adolescentes varones de 15 a 17 años residentes en una institución argentina, así como identificar las opiniones de parte del personal para responder a los interrogantes planteados y discutir los supuestos básicos, articulando los datos recolectados con las conceptualizaciones desarrolladas y estudios previos sobre el problema.

En cuanto a las principales variables exploradas, se halló que la educación emocional es un proceso que busca desarrollar competencias para identificar, expresar y gestionar emociones, fomentando habilidades como la empatía, la resiliencia y la autorregulación. En contextos de vulnerabilidad, es clave para promover el bienestar psicosocial y el desarrollo integral. Por su parte, la justicia restaurativa se centra en la reparación de relaciones y la resolución de conflictos de manera constructiva, promoviendo la responsabilidad y la reconciliación entre las partes afectadas. Se orienta a transformar las dinámicas que generan exclusión y a ofrecer una segunda oportunidad a los involucrados, especialmente en entornos juveniles. La pedagogía del oprimido, propuesta por Paulo Freire, defiende una educación que permita a los sujetos comprender y transformar su realidad. Busca empoderar a los oprimidos a través de un aprendizaje crítico, dialogado y participativo, en el cual educador y educando construyen juntos el conocimiento. Estas tres perspectivas comparten un enfoque inclusivo y transformador, buscando no solo educar, sino también sanar y empoderar a quienes enfrentan contextos adversos.

Partiendo de lo antedicho, se puede concluir que los objetivos de la investigación se pudieron cumplir. En cuanto al primer objetivo específico, se identificaron varios desafíos emocionales de los jóvenes en el sistema institucional, comprobando que la falta de formación en educación emocional limita su capacidad para la reparación de relaciones y el

manejo adecuado de conflictos; esto, a su vez es un obstáculo para la justicia restaurativa. El segundo objetivo específico, orientado a explorar la opinión del personal, también se pudo alcanzar, evidenciando en algunos casos la falta de formación y recursos para abordar estos problemas y acompañar a los jóvenes en situaciones complejas de ansiedad, angustia y violencia. Deriva de los anteriores, el tercer objetivo, que buscaba identificar obstáculos y estrategias; en este sentido, se registraron diversas deficiencias institucionales, planteadas tanto por los adolescentes como por el personal y que, en parte, se dan por una insuficiente educación emocional de toda la comunidad institucional. A su vez, esto condujo al cuarto y último objetivo específico que buscaba destacar el rol del psicopedagogo en el ámbito comunitario, contexto diferente al que habitualmente se desempeña, trascendiendo el ámbito clínico y técnico para poder responder a las demandas pedagógicas y educativas desde una perspectiva integral, concibiendo a los sujetos más allá de sus habilidades cognoscitivas, integrando su realidad social y subjetiva.

Los objetivos específicos permiten abordar a su vez una conclusión para el objetivo general: la investigación muestra que la educación emocional es un componente esencial para la implementación efectiva de la justicia restaurativa en contextos de institucionalización juvenil. Los jóvenes, al carecer de las competencias emocionales necesarias, enfrentan obstáculos significativos en su rehabilitación, lo que se ve reflejado en las actitudes de los operadores, quienes muchas veces no están capacitados para ofrecer un apoyo emocional adecuado. La educación emocional, por tanto, no solo debe ser implementada en los jóvenes, sino también en los educadores y operadores encargados de su acompañamiento. Solo a través de un enfoque integral y colaborativo que combine los principios de la pedagogía del oprimido, la educación emocional y la justicia restaurativa, se podrá facilitar la reintegración social y la sanación emocional de los jóvenes institucionalizados, respetando sus derechos humanos y promoviendo un futuro de equidad y justicia social. Así, se confirman los supuestos:

- Los jóvenes institucionalizados carecen de un ambiente que apoye su desarrollo emocional y fomente prácticas restaurativas debido a la falta de

recursos y estrategias en las instituciones para promover estas prácticas de manera efectiva e implementar las normativas vigentes relativas a los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

- La falta de educación emocional en menores de edad institucionalizados afecta negativamente su desarrollo psico-emocional, limitando su capacidad de autorregulación, aumentando conductas conflictivas y obstaculizando sus posibilidades de reinserción socialmente.
- La educación emocional puede actuar como un agente transformador en contextos de institucionalización de menores, promover espacios de diálogo y comprensión, favorecer la convivencia, incrementar la percepción de respeto, dignidad y sentimientos de pertenencia.
- Al reducirse la incidencia de conflictos, mediante la educación emocional, se puede facilitar la práctica de justicia restaurativa, contribuyendo al empoderamiento de los jóvenes para que construyan un sentido de identidad y autonomía que derive en una reintegración positiva a la sociedad.
- La intervención psicopedagógica, basada en un enfoque crítico que incorpore educación emocional y justicia restaurativa, puede contribuir al desarrollo socioemocional y crítico de jóvenes institucionalizados, permitiéndoles resignificar su experiencia de opresión y construir proyectos de vida transformadores.

Propuestas de Intervención

A partir de los hallazgos, se plantean a continuación, algunas propuestas de intervención que buscan optimizar el enfoque restaurativo en contextos institucionales, promoviendo prácticas que integren el desarrollo emocional y la justicia restaurativa como elementos fundamentales para la reintegración social y la rehabilitación integral de los jóvenes institucionalizados.

- Implementación de talleres y capacitaciones de educación emocional para el personal y los jóvenes institucionalizados.
- Desarrollo de un programa de arte terapéutico que permita a los jóvenes expresar emociones y procesar experiencias traumáticas.
- Capacitación en justicia restaurativa para el personal de las instituciones con el fin de alinear las prácticas con los principios restaurativos.
- Creación de espacios seguros para el diálogo y la resolución de conflictos que involucren tanto a los jóvenes como al personal.
- Promoción de la participación activa de la familia y la comunidad en el proceso de rehabilitación de los jóvenes, reforzando redes de apoyo socioemocional.
- Proyectos de participación comunitaria que involucren a los jóvenes en actividades que beneficien a la comunidad, promoviendo responsabilidad social.
- Programas de mentoría entre pares, donde jóvenes más avanzados acompañan a los recién llegados, promoviendo liderazgo y reflexión mutua.
- Orientación al personal, familia e instituciones para promover acciones basadas en la perspectiva de la educación emocional y la justicia restaurativa.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Al analizarse los aportes y contribuciones de la investigación, en primer lugar, se considera que el estudio aporta un enfoque innovador al campo de la psicopedagogía, al vincular directamente la justicia restaurativa con la educación emocional en contextos institucionales de menores de edad, lo cual no ha sido explorado exhaustivamente en la literatura previa. Además, aporta elementos originales al señalar la importancia del arte como una vía restaurativa para la expresión emocional, sugiriendo que las actividades artísticas pueden facilitar tanto la rehabilitación emocional como la reintegración social de

los jóvenes en conflicto con la ley. Estos hallazgos contribuyen a ampliar el conocimiento científico sobre intervenciones efectivas en el ámbito de la justicia juvenil y el apoyo emocional en entornos institucionales y en el contexto de la psicopedagogía comunitaria.

Limitaciones de la Investigación

Entre las limitaciones metodológicas, se identificaron restricciones en la recolección de datos debido a la dificultad de acceder a información completa por el contexto institucional cerrado y el carácter sensible de los temas tratados, lo cual limitó la profundidad de algunos testimonios, así como el tamaño de la muestra que inicialmente pretendía ser más amplia. Además, la falta de formación específica del personal en justicia restaurativa y educación emocional afectó las respuestas y resultados observados, lo cual sugiere que futuras investigaciones podrían beneficiarse de trabajar en instituciones que ya implementen prácticas restaurativas.

Se sugiere que futuras investigaciones exploren la integración de programas de justicia restaurativa en un contexto comparativo entre instituciones que cuentan con formación en educación emocional y aquellas que no. Asimismo, podría estudiarse la eficacia de intervenciones basadas en el arte en otros contextos juveniles o educativos para evaluar su potencial restaurativo en la expresión y gestión de emociones. También sería relevante investigar cómo la participación activa de la familia y la comunidad podría influir en el éxito de programas restaurativos en menores de edad. Del mismo modo, implementar y evaluar el impacto de los proyectos comunitarios de responsabilidad social y de mentoría entre pares, en relación a la salud emocional y empoderamiento crítico de esta población.

Referencias

- Argentina. Ley N.º 10.903. (1919). *Ley de Patronato de Menores*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-10903-103606>
- Aristóteles. (2011). *Política* (Edición de Gredos). Madrid: Editorial Gredos.
- Asamblea General De Las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Auyero, J. (2000). *Poor people's politics: Peronist survival networks and the legacy of Evita*. Duke University Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Basualdo, E. M. (2006). *Estudios de historia económica argentina: Desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Siglo XXI Editores.
- Borrás, J. R. (2021). *Programas de Justicia Restaurativa con Menores Infractores*. [Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria]. Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22853/Programas%20de%20Justicia%20Restaurativa%20con%20Menores%20Infractores.pdf?sequence=1>
- Caamaño, N., Díaz, S., Luna, M., & Salazar, P. (2020). *Mediación y justicia restaurativa en una cultura de educación para la paz*. *ORBIS: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 47(16), 98-106. Fundación Unamuno. www.revistaorbis.org
- Castrillón, C., & Vanegas, J. (2014). El vínculo reparador entre los niños deprivados y las instituciones de protección social. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 4(2), 108-121. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815166.pdf>
- Chóliz, M. (1995): *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps): *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.

- Concern Worldwide y Welthungerhilfe. (2023). *Índice global del hambre 2023: Perspectivas globales sobre seguridad alimentaria y nutrición*.
<https://www.globalhungerindex.org/pdf/es/2023.pdf>
- Cumbre Judicial Iberoamericana. (2008). *100 Reglas de Brasilia sobre el acceso a la justicia de personas en condición de vulnerabilidad*. Ibero-American Judicial Summit.
- Di Iorio, J., & Seidmann, S. (2012). ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 86-102.
<http://www.teocripsi.com/documents/2IORO.pdf>
- Diehl, R. C., Porto, R. T. C., & Baracho, B. (2020). La justicia restaurativa en el sistema penal juvenil: Las experiencias de Brasil y Chile. *Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí*, 29(53), 221-232.
<https://doi.org/10.21527/2176-6622.2020.53.221-232>
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- España, Congreso de los Diputados. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), 34, 12110-12168.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Fernández, J. (2016). *Constitución Psíquica: Procesos Subjetivos en Niños Institucionalizados. Una mirada desde el Psicoanálisis*. [Trabajo Final del Grado]. Universidad de la República Uruguay.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8599>
- Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Ed. Gedisa.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido* (3.a ed.). Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.

- García Morales, Z. A. (2022). *La impronta de la justicia restaurativa en la reinserción social de ofensores y víctimas*. *Doux Digital*, 17(23), 33–48.
<https://doi.org/10.52191/rdojs.2022.285>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grandin, G. (2006). *Empire's workshop: Latin America, the United States, and the rise of the new imperialism*. Metropolitan Books.
- Graziano, M. F. (2020). *Justicia restaurativa para la seguridad ciudadana: Estudios y nuevas tecnologías de intervención en la justicia penal juvenil*. Colección Doctrina, Instituto de Ciencias Antropológicas de la UBA, Programa Nacional Ciencia y Justicia del CONICET, 119-130.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/194151/CONICET_Digital_Nro.83cc59eb-5c44-4a09-9db9-70de0d8233ae_B.pdf?sequence=2
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford University Press.
- Hernández Arosa, P. (2024). *La justicia restaurativa en menores infractores en España y Portugal* [Trabajo de fin de grado]. Universidad Rey Juan Carlos.
<https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/35082/2023-24-FCJP-J-2147-2147036-p.hernandez.2020-MEMORIA.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Lampugnani, S. E. (2012). *Infancia e instituciones. La problemática de la filiación en niños y niñas desplazados de su ámbito familiar por decisiones jurídico-administrativas*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/21447/LAMPUGNANI%20Silvia%20TESIS.pdf?sequence=2>
- Losada Suárez, L. M., & Granada Castillo, Y. F. (2024). *Tendencias investigativas sobre programas de intervención psicosocial para adolescentes en situación de infracción con la ley*. [Maestría en Psicología Comunitaria]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/63857/lmlosadas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación emocional*. San Juan: Educación Emocional Argentina.

Medan, M., & Graziano, F. (2022). La justicia juvenil restaurativa en Argentina: Discursos y dilemas de un enfoque en ebullición. *Dilemas, Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, 15(3), 971-998. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n3.47054>

Méndez, G., Assis, C. M., & Cavanna, E. (2022). Pensar la justicia restaurativa con adolescentes desde una perspectiva integral: De objetos de tutela a sujetos de derechos. *Revista Pensamiento Penal*, 416.

<https://www.pensamientopenal.com.ar/index.php/system/files/JUSTICIA%20RESTAURATIVA%20-%20Pensar%20la%20Justicia%20Restaurativa%20con%20adolescentes%20desde%20una%20perspectiva%20integral%20-EDITADO.pdf>

Mercado, M. S. y Taborda Virgili, A. A. D. (2023). *La psicopedagogía desde una perspectiva comunitaria: algunas definiciones desde un encuadre comunitario* [Tesis de grado, Universidad Nacional Villa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45065

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2005). *Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*.

<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos>

Montesdeoca Rodríguez, D. (2021). *Justicia restaurativa: Un paradigma para un sistema penal más eficaz y cercano a la sociedad*. Tirant Lo Blanch.

Nieto Ángel, M. C. (2023). Pedagogía crítica, ética del cuidado y justicia restaurativa: Historias de formación de educadores para subvertir el autoritarismo. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21(30), 85-106.

<https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/download/2556/2715/>

- Novaro, M., y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar (1976-1983): Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Paidós.
- Núñez, C., Arango Vásquez, Á., Giraldo-Rojas, J., Gómez Tabares, A., & Gómez Etayo, E. (2021). *Justicia restaurativa, cultura de paz y competencias psicosociales*. Universidad de Medellín.
https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6192/03_Juventud%20violencia%20y%20paz%20Cap_3.pdf?sequence=4
- Odarda, M. M. (2018). *Proyecto de Ley S-813/18: Educación emocional en los establecimientos educativos*. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <https://www.senado.gob.ar>
- Oviedo-Córdoba, M., & Fernández-Cediel, M. C. (2020). *Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad*. *Praxis*, 16(2), 133-149. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3443>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
<http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/download/2836/7460>
- República Argentina. (2006). *Ley N° 26.206: Ley Nacional de Educación*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Roa-Pinto, G. Y. (2020). Prácticas restaurativas en instituciones de reeducación. *Revista UNIMAR*, 38(2), 143-170. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art6>
- Salazar Londoño, A. M., & Ahumada Mendéz, L. S. (2023). Prácticas restaurativas, competencias emocionales y contextos educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3852. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6449
- Suesca Mayor, L. M., Giraldo Quintero, M. P., Tapiero Celis, O., & Barrantes Clavijo, J. E. (2023). *Justicia escolar restaurativa: Una alternativa a la comprensión y manejo de los conflictos en las aulas desde el diálogo y la confianza*. Facultad de ciencias y educación: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art6>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salvatore, R. D., & Aguirre, C. (1996). *The birth of the penitentiary in Latin America: Essays on criminology, prison reform, and social control, 1830-1940*. University of Texas Press.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNICEF. (s.f.). *Investigación e informes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/investigacion-e-informes>
- UNICEF Argentina. (2023). *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en niñas, niños y adolescentes en Argentina*.
<https://www.unicef.org/argentina/informes/pobreza-monetaria-y-privaciones-no-monetarias-en-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-argentina-0>
- Winnicott, D. (1986). *El proceso de maduración en el niño: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1998). *Deprivación y Delincuencia*. Buenos Aires: Paidós
- Yslado-Méndez, Rosario, Villafuerte-Vicencio, Mario, Sánchez-Broncano, Junior, & Rosales-Mata, Isaías. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e Inteligencia Emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 179-204.
<https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i02.04>

Anexos

Anexo 1- Formulario de Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de de UFLO Universidad, desean conocer Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

- La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.
- Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.
- Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326
- Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

Anexo 2- Entrevista Semidirigida: Guía de Preguntas

Nombre del entrevistado:

Edad:

1. ¿Cuándo llegaste al Hogar?
2. ¿Qué cosas te molestan más de la convivencia? ¿Qué pensás en esos momentos?
¿Qué haces cuando te enojas?
3. ¿Podes decirme qué cosas te ponen triste estando aquí?
4. ¿Qué situación difícil pasaste mientras estabas aquí?
5. ¿Y qué haces cuando otros chicos se enojan, o están mal o tristes?
6. ¿Cómo es tu relación con los adultos que trabajan acá? ¿Sentís que podés hablar de tus problemas o preocupaciones con alguna o algunas de las personas de la institución? ¿Y con alguno o algunos de los demás chicos?
7. ¿Tenés algún plan, idea o deseo para tu futuro?
8. Si pudieras cambiar algo de (nombre de la institución), ¿qué sería?
9. ¿Qué cosas te dan alegría y te gustan? ¿cómo lo expresas?

Anexo 3- Encuesta

Nombre y Apellido:

Cargo que ocupa dentro de la Institución:

1. ¿En qué consiste el acompañamiento de los jóvenes hasta el momento de su egreso?
2. ¿Qué actividades o prácticas desarrollan los chicos en el marco de este acompañamiento en su cotidianidad?
3. ¿Cómo se arma un plan de acompañamiento de un adolescente? Es decir, ¿qué se tiene en cuenta para decidir qué acciones llevar adelante con ese joven?
4. ¿Cómo se maneja el tema del contacto con la familia de origen? ¿Qué medidas se piensan para estimular las relaciones socio afectivas con familiares o personas del entorno del joven?
5. ¿Cómo describiría la educación brindada en el marco de la institución? (hablamos de educación en sentido amplio como transmisión y recepción continua de aprendizajes variados) ¿Diría que se tiene en cuenta el aspecto emocional en este abordaje educativo? Si es así, ¿en qué acciones o prácticas puede notarlo?
6. Si pudiera realizar una evaluación del trabajo diario en la institución, ¿qué diría que falta implementar o mejorar?
7. ¿Qué acciones específicas considera que pueden promover las competencias emocionales de los jóvenes?
8. ¿Cuáles serían aquellas competencias emocionales que considera que hay que trabajar más en los jóvenes? ¿En qué situaciones lo puede observar?
9. ¿Qué beneficios cree que traería la educación emocional dentro de esta institución?