

Merecer el cuidado: lógicas morales y desigualdad estructural en la atención a niños y niñas migrantes no acompañados en pisos tutelados

Deserving Care: Moral Logic and Structural Inequality in The Care of Unaccompanied Migrant Children in Supervised Apartments

Montserrat Monserrat Hernández

Universidad de Almería

E-mail: mmh548@ual.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3915-5475>

Juan Carlos Checa Olmos

Universidad de Almería

E-mail: jcheca@ual.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6018-5017>



Autores



Este estudio explora cómo las lógicas de merecimiento operan como tecnologías morales dentro de los dispositivos de atención a menores migrantes no acompañados, particularmente en pisos tutelados en Andalucía, España. Se analizan los discursos de los/as profesionales sobre normas, dilemas éticos y dinámicas institucionales que estructuran la relación con los/as niños/as. Se utilizó una metodología cualitativa basada en dos grupos focales con 12 profesionales de centros de acogida. El análisis temático se realizó mediante codificación inductiva, triangulación analítica y categorización semántica con apoyo de ATLAS.ti. Se identificaron seis categorías clave: (1) lógicas meritocráticas institucionales, (2) conductas desafiantes como formas de resistencia simbólica, (3) frustración profesional ante la rigidez normativa, (4) ambivalencia normativa entre cuidado y control, (5) propuestas de mejora centradas en la flexibilidad y la participación y (6) tensiones estructurales en la agencia profesional. El estudio revela cómo la atención a niños/as migrantes se encuentra atravesada por lógicas morales que jerarquizan derechos y afectos según el comportamiento de los sujetos.



Resumen

This study examines how the logic of deservingness functions as a moral technology in care systems for unaccompanied migrant minors, with a focus on residential homes ("pisos tutelados") in Andalusia, Spain. It analyzes professional discourses on institutional norms, ethical dilemmas, and care practices. A qualitative methodology was employed through two focus groups involving 12 residential care professionals. Thematic analysis was carried out using inductive coding, analytical triangulation, and semantic categorization with ATLAS.ti support. Six thematic cat-

egories were identified: (1) informal meritocratic dynamics, (2) challenging behaviors as symbolic resistance, (3) emotional frustration due to normative rigidity, (4) normative ambivalence between care and surveillance, (5) professional proposals for flexible and participatory systems, and (6) structural tensions affecting professional agency. Findings highlight how institutional care for unaccompanied minors is shaped by moral frameworks that condition access to rights and support based on behavioral compliance.

Menores migrantes no acompañados; gubernamentalidad tutelar; merecimiento; pisos tutelados; desigualdad estructural; ética profesional; pedagogía del cuidado

Unaccompanied migrant minors; tutelary governmentality; deservingness; residential care; structural inequality; professional ethics; care pedagogy



Key words

Recibido: 03/10/2025. Aceptado: 01/07/2026



Fechas

1. Introducción

En las últimas décadas, los flujos migratorios internacionales han adquirido una creciente complejidad en sus dinámicas y en los perfiles sociodemográficos de las personas en movimiento. Esta transformación ha desbordado las categorías tradicionales de migrante económico, refugiado o desplazado, dando lugar a nuevas formas de movilidad. Uno de los fenómenos más relevantes es la migración de niños/as menores de 18 años que viajan sin la compañía de un adulto que legalmente pueda ejercer la patria potestad o la tutela (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

La figura del/la menor migrante no acompañado/a ha cobrado especial relevancia en el Sur de Europa, particularmente en España, por su localización geográfica y su papel como frontera exterior de la Unión Europea. El contexto migratorio ha sufrido mutaciones significativas tras la crisis sanitaria de la COVID-19. Si bien los datos de 2021 marcaban un descenso coyuntural, los informes más recientes (Fiscalía General del Estado, 2025) señalan un repunte en la llegada de infancia migrante, especialmente a través de la reactivación de la ruta atlántica y los traslados desde Canarias a la península. En 2023, las comunidades autónomas atendieron a más de 12 000 niños/as migrantes sin referentes familiares, cifra que ha seguido aumentando hasta 2025, en el que se registraron 16 041 (Fiscalía General del Estado, 2025).

A diferencia de otros países del entorno europeo donde la acogida se ha descentralizado, en el sur de España la presión asistencial sigue concentrada en dispositivos de emergencia que tienden a cronificarse. Esta realidad plantea a los sistemas de protección social desafíos jurídicos, logísticos e institucionales de gran envergadura. Estos/as jóvenes acceden a un sistema de acogida diseñado formalmente bajo los principios de protección integral de la infancia (Gobierno de España, 2021; La Moncloa, 2025). No obstante, su experiencia revela disfunciones como la determinación de la edad mediante pruebas médicas poco fiables, la escasez de recursos en los centros y la falta de apoyo emocional sostenido. Como analizan Gómez-Vicario y Gutiérrez-Sánchez (2024) para el caso andaluz, la realidad residencial se caracteriza a menudo por una saturación que dificulta la atención individualizada, generando entornos donde

la urgencia asistencial desplaza a la intervención educativa. Esta precariedad se agudiza ante la inestabilidad jurídica, especialmente al alcanzar la mayoría de edad. En esta transición, la orientación sociolaboral se revela como un nudo crítico (Gómez-Vicario et al., 2024; Mondragón y Trigueros, 2023).

Andalucía, como punto de entrada al Sur de Europa, es uno de los territorios con mayor incidencia del fenómeno. Aunque en años previos se observaron fluctuaciones —con 3488 niños/as atendidos/as en 2018 y un descenso en 2021—, la tendencia actual muestra una reactivación de los flujos. Según datos recientes, Andalucía acogió en 2024 a 1465 nuevos ingresos (aumento del 25,8% respecto a 2023), con una predominancia de adolescentes procedentes de Marruecos y Argelia, seguidos por nacionales de Gambia y Senegal (Defensoría de la Infancia y Adolescencia de Andalucía, 2025).

La elección de este territorio como estudio de caso no es aleatoria, sino que responde a su singularidad geopolítica y socioeconómica. Almería se configura como un *laboratorio frontera*, siendo uno de los principales puntos de entrada de la ruta del Mar de Alborán y, simultáneamente, un espacio de asentamiento precario vinculado a la alta demanda de mano de obra en la agricultura intensiva (invernaderos) (Checa, Olmos y Alonso, 2006). Esta doble condición genera una presión estructural única sobre el sistema de protección provincial puesto que se configura como nodo clave en la recepción y acogida de estos adolescentes. Según la Defensoría de la Infancia y Adolescencia de Andalucía (2025), Almería registró en 2024 el 26,5% del total de atenciones a niños/as migrantes no acompañados en el sistema de protección andaluz.

La red de recursos en Almería se caracteriza por una elevada heterogeneidad y fragmentación, donde conviven dispositivos de emergencia (reconvertidos a menudo en estancias largas por falta de plazas) con recursos residenciales básicos y pisos de inserción laboral para mayores de 16 años. Esta infraestructura se enfrenta a una saturación crónica y a una alta rotación de perfiles, lo que dificulta la consolidación de modelos educativos estables y convierte el territorio en un escenario idóneo para analizar las tensiones entre la urgencia asistencial y la intervención socioeducativa de calidad (Cantos-Egea et al., 2024).

El objetivo principal de esta investigación fue explorar de forma compartida las percepciones y experiencias de los/as tutores de pisos tutelados en relación con estas dinámicas de merecimiento y desigualdad estructural. Los objetivos específicos fueron: 1) indagar sobre el impacto de las normativas institucionales en la autonomía y el autocuidado de los/as jóvenes; 2) observar su influencia en la confianza en el sistema de protección y la percepción de respeto; 3) analizar cómo los/as tutores gestionan los dilemas éticos entre el cumplimiento de las normas y la atención personalizada; y 4) identificar patrones discursivos que puedan orientar mejoras en las políticas públicas y prácticas de intervención socioeducativa. Asimismo, se busca proponer líneas de mejora para la intervención socioeducativa que permitan transitar desde un modelo de control hacia uno de acompañamiento efectivo y dialógico (Freire, 2005).

2. Marco teórico

La acogida de estos/as niños/as se desarrolla en una compleja red de actores institucionales y normativas que a menudo operan en contradicción. Diversas investigaciones (Borelli et al., 2025; Carrillo-Izquierdo, 2020) han evidenciado cómo los marcos legales de protección de la infancia coexisten —y a veces colisionan— con las lógicas de seguridad propias de la política

migratoria. El/la adolescente migrante es así considerado simultáneamente un sujeto de derechos y un potencial “riesgo” administrativo, social y político.

Esta ambivalencia se plasma en la construcción institucional de la categoría menores extranjeros no acompañados (MENA). Es imperativo problematizar el uso de este acrónimo administrativo. Si bien se utiliza por su prevalencia burocrática, autores como Amaia Bravo y otros expertos señalan su carga estigmatizante, que reduce al sujeto a una etiqueta de control, invisibilizando su condición de infancia y adolescencia en riesgo (Bravo y Santos-González, 2017). Se ha señalado que el término homogeneiza realidades dispares y reproduce lógicas de control sobre cuerpos infantiles racializados. A partir de los planteamientos de Bhabha (2014) sobre la construcción de la alteridad y de González-Arias y Bodelón-González (2017) en relación con los dispositivos institucionales de protección y control, puede interpretarse que la figura del/la menor migrante se configura desde una doble codificación: como víctima merecedora de tutela y compasión y, simultáneamente, como sujeto potencialmente disruptivo. Como señalan Gómez-Vicario y Gutiérrez-Sánchez (2024), este etiquetaje invisibiliza además la perspectiva de género, homogeneizando bajo un perfil de peligrosidad masculina a una población heterogénea que incluye niñas y adolescentes con necesidades de protección específicas.

En este contexto, los centros de acogida pueden entenderse como espacios gubernamentalizados (Agier, 2011), en los que la gestión institucional de la movilidad se articula mediante dispositivos de control, clasificación y espera (Turnbull, 2016), donde el control de rutinas y vínculos convierte estos espacios en formas de semiencierro que combinan funciones educativas y disciplinarias. La constante evaluación del comportamiento genera un clima de sospecha que afecta a sus relaciones y a su autoconcepto. Como sugiere la teoría del *labeling* (Becker, 1963), los prejuicios institucionales que los/as definen como “problemáticos/as” pueden ser interiorizados, influyendo en sus expectativas de futuro. Esta dinámica refleja un enfoque adultocéntrico que, según Bernárdez-Gómez (2022), invisibiliza los determinantes estructurales de sus trayectorias vitales y el desigual capital social de partida (Bourdieu, 1986).

Diversos estudios evidencian que estas dinámicas estigmatizadoras generan respuestas adaptativas a menudo traducidas en conductas desafiantes, baja implicación educativa y rechazo a la autoridad (Jiménez, 2021; Save the Children, 2022). Se ha documentado un incremento en conductas de riesgo como absentismo, consumo temprano de sustancias, autolesiones y conflictos violentos (Barranco-Campo, 2022; Borelli et al., 2025). Sin embargo, estas conductas no deben interpretarse solo como desviaciones individuales, sino como formas de resistencia simbólica y de reapropiación de la agencia (Castaño, 2014) frente a un sistema incapaz de ofrecer respuestas adaptadas a sus necesidades emocionales e identitarias (Laíz-Moreira, 2014). La autolesión o la violencia pueden ser estrategias para reafirmar una autonomía cuestionada o desafiar límites impuestos por autoridades que no reconocen su sufrimiento acumulado.

Esta presión institucional por cumplir con un perfil de éxito (autónomo/a, agradecido/a, adaptable), sumada al desarraigo afectivo, genera un contexto de tensión permanente. Según UNICEF (2022), los/as jóvenes migrantes no acompañados/as presentan tasas más elevadas de ansiedad, depresión y trastornos del sueño que otros/as niños/as en tutela. Aquí cobra relevancia el concepto de merecimiento (*deservingness*), entendido no solo como filtro administrativo, sino como una tecnología moral que jerarquiza el acceso a derechos (Chauvin y Garcés-Masareñas, 2012). El estudio del merecimiento también ha sido abordado desde la psicología de la justicia por Wilson (2003), quien explica cómo la distribución de recompensas se condiciona a menudo a la conducta percibida y al esfuerzo individual, más que a la necesidad objetiva. Sin embargo, trasladar esta lógica a los derechos humanos resulta problemático: au-

tores como García-Cívico (2004) advierten desde la filosofía política que, cuando la justicia se basa en el mérito y no en la necesidad, se perpetúan las estructuras de opresión y desigualdad.

En el contexto migratorio, Suárez-Orozco et al. (2014) sugieren que se construye una narrativa del “inmigrante meritorio” basada en su utilidad o asimilación cultural. Quienes no encajan en este molde sufren lo que Arqueros (2020) describe como una atribución de culpa grupal, siendo percibidos como “menos merecedores” de recursos y derechos (Ratzmann y Sahraoui, 2021). Funciona como una herramienta de gobernanza moral: quien se adapta y cumple con las expectativas institucionales recibe ayuda; quien no lo hace queda excluido/a o castigado/a simbólicamente. En el sistema de protección, esto implica que para ser “merecedores” de ayuda, los/as niños/as deben performar —en términos de Butler (2006)— una vulnerabilidad pasiva y obediente.

Esta moralización convierte a las instituciones en espacios de evaluación constante, donde las políticas sociales se transforman en premios condicionados más que en derechos universales. Surge así lo que Londoño-Restrepo (2018) denomina una “burocracia afectiva”, donde el/la profesional debe gestionar emociones dentro de procedimientos rígidos. Aunque la Convención sobre los Derechos del Niño proclama la universalidad, autores como Bhabha (2014) y Londoño-Restrepo (2018) muestran que el acceso a derechos de estos niños/as depende de comportamientos normativos. Este fenómeno, inscrito en lo que Lluch (2021), siguiendo a Foucault (1977), denomina gubernamentalidad tutelar, combina cuidado y vigilancia, construyendo al/la menor como objeto de juicio moral.

Además, esta lógica adquiere un sesgo racializado. Investigaciones recientes (Save the Children, 2022) documentan cómo los varones magrebíes o subsaharianos suelen ser percibidos como conflictivos o peligrosos, percepciones que actúan como filtros institucionales y condicionan su trayectoria técnica hacia la emancipación. En consecuencia, los/as trabajadores/as sociales viven una encrucijada ética: entre la obediencia a normas centradas en la vigilancia y los vínculos afectivos que reconocen la injusticia estructural. Este dilema entre el control y el acompañamiento educativo, ampliamente documentado por Mondragón y Trigueros (2023), genera ambivalencia moral y riesgo de desgaste profesional (Úcar, 2022), agravado por la falta de espacios de reflexión crítica (Daza-Serrano, 2021).

En síntesis, el artículo sostiene que las prácticas institucionales de cuidado hacia la infancia migrante están atravesadas por lógicas morales de merecimiento que condicionan el acceso a derechos y apoyos, reproduciendo desigualdades bajo formas aparentemente neutrales. A partir del análisis de los discursos de los/as profesionales, se muestra que estas dinámicas no solo afectan la experiencia de los/as adolescentes, sino que generan tensiones éticas y emocionales en quienes ejercen la tutela, evidenciando la necesidad de repensar los dispositivos de acogida desde una pedagogía del cuidado y una justicia relacional.

3. Método

Las preguntas de investigación para este trabajo son: 1) ¿cómo perciben los/as trabajadores/as de los pisos tutelados su experiencia profesional con los/as niños/as no acompañados y qué emociones y tensiones emergen en su labor cotidiana?; 2) ¿qué tipo de normas, tanto formales como informales, estructuran su trabajo diario y cómo se posicionan los/as profesionales frente a ellas?; 3) ¿de qué manera consideran/observan que dichas normativas inciden en la autonomía, la percepción de agencia y el sentido de pertenencia de los/as niños/as?; 4) ¿qué

conflictos éticos experimentan los/as profesionales cuando las normas institucionales entran en contradicción con sus valores personales o profesionales, y cómo los gestionan?; 5) ¿cómo interpretan los/as trabajadores/as las reacciones y percepciones de los niños/as ante el funcionamiento del centro y sus normas?; y 6) ¿qué propuestas de mejora sugieren los/as profesionales para avanzar hacia una atención más equitativa, emocionalmente sostenible y socialmente inclusiva?

Para dar respuesta a estas cuestiones se optó por un diseño cualitativo de investigación a través de grupos focales, para explorar los discursos de los/as tutores/as en torno a la situación actual y la detección de necesidades, a la vez que favorece la reflexión colectiva y reconstrucción de significados compartidos en contextos profesionales (Krueger y Casey, 2015).

3.1. Participantes

Se conformaron dos grupos focales, integrados por un total de 12 participantes: trabajadores/as de centros de acogida para niños/as no acompañados/as de la provincia de Almería (Andalucía). Cada grupo estuvo compuesto por 6 personas (3 mujeres y 3 hombres), con edades comprendidas entre 20 y 55 años, y con experiencia directa en contextos de intervención con población adolescente migrante no acompañada (véase la tabla 1).

Tabla 1 – Características sociodemográficas de los/as participantes en el estudio

Código	Edad	Género	Centro	Nacionalidad	Tiempo trabajando en el sistema de protección
P1	37	Hombre	A	España	2
P2	50	Mujer	B	España	12
P3	49	Hombre	C	España	20
P4	27	Mujer	D	Marruecos	2
P5	31	Mujer	E	España	1
P6	44	Hombre	F	España	5
P7	55	Mujer	G	Francia	8
P8	39	Hombre	H	España	10
P9	47	Hombre	I	España	15
P10	42	Mujer	J	España	6
P11	29	Hombre	K	España	3
P12	39	Mujer	L	Marruecos	22

Fuente: Elaboración propia

La muestra de 12 profesionales que han trabajado en 12 entidades diferentes representa un segmento significativo del personal especializado en los dispositivos de alta intensidad en la

provincia de Almería. Dado que el número de pisos tutelados de gestión directa/indirecta¹ en la zona oscila en torno a 14 recursos², el diseño muestral cubría la práctica totalidad del universo poblacional relevante para el estudio y la inclusión de nuevos discursos dejaba de aportar categorías adicionales a las ya identificadas.

3.2. Procedimiento

La selección de los/as participantes se realizó mediante un muestreo intencional, atendiendo a criterios de experiencia profesional en contextos de intervención social, disponibilidad, centro de referencia e interés en participar voluntariamente en el estudio. El trabajo de campo se llevó a cabo entre septiembre y octubre de 2024. Se optó por la técnica de grupos focales frente a entrevistas individuales por su idoneidad para el objeto de estudio: analizar lógicas morales compartidas. A diferencia de la entrevista, el grupo focal nos permitió observar cómo se construyen, negocian y validan colectivamente los discursos entre pares de diferentes centros de trabajo respecto al tema de estudio.

Las sesiones de grupo se desarrollaron en espacios previamente acordados, garantizando la comodidad, la privacidad y la confidencialidad necesarias para fomentar un clima de confianza y apertura. Cada grupo focal se desarrolló en una única sesión de aproximadamente 1 hora y 30 minutos de duración, moderado por un miembro del equipo investigador con experiencia en técnicas cualitativas, asistido por otro investigador encargado del registro y apoyo logístico. La moderación siguió una guía semiestructurada de seis preguntas abiertas (ver anexo), diseñada para explorar las percepciones sobre las normas institucionales, los dilemas éticos, las tensiones emocionales y las estrategias relacionales en el trabajo cotidiano con los niños/as.

Antes del inicio de las sesiones, se explicó detalladamente a las personas participantes el propósito del estudio, los procedimientos implicados y el uso previsto de los datos. Todos/as los/as participantes firmaron un documento de consentimiento informado, en el que se garantizaba la voluntariedad, el anonimato, la confidencialidad de sus aportaciones y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. Por último, cabe anotar que esta investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad de Almería, con el código UALBIO2023/051³. Las sesiones fueron grabadas en audio, transcritas de forma ín-

1 La *gestión directa* hace referencia a recursos de titularidad pública cuya administración y personal dependen íntegramente de la Administración competente. La *gestión indirecta* refiere a recursos de titularidad pública o concertada cuya gestión operativa se encomienda a entidades privadas sin ánimo de lucro (ONG, fundaciones o asociaciones) mediante contratos o conciertos sociales.

2 Casa de protección de menores “Liria” (Macael), Casa hogar “El Ejido” (El Ejido), Casa hogar carrera del Doctoral (Almería), Casa hogar Faisem (Níjar), Casa nuevo futuro Juan de la Encina (Almería), Casa tucán (Almería), Casa-familia catedrático Ignacio Cubillas (Almería), Centro de acogida “La gran familia” (Níjar), Centro de menores “Baobab”, Centro de menores “Canónigo Molina Alonso” (Almería), Centro de menores “El contador 2”, Centro de protección de menores Aguadulce (Aguadulce), Centro de protección de menores Diego Navarro (Albox).

3 En consonancia con los principios éticos del Código de Buenas Prácticas en Investigación Social (BERA, 2018), Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2021), con la normativa vigente en materia de protección de datos personales Reglamento (UE) 2016/679 (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2016).

tegra y posteriormente analizadas mediante análisis de contenido temático, con el apoyo del software ATLAS.ti (versión 24).

3.2.1. Análisis de la información

Para abordar el análisis de los discursos generados en los grupos focales, se optó por un enfoque de análisis de contenido temático inductivo (Nowell et al., 2017; Sandelowski, 2000), lo cual permitió identificar patrones de sentido en las narrativas de los/as trabajadores/as de los centros de acogida, en relación con sus vivencias profesionales, sus percepciones sobre la intervención institucional y las valoraciones morales presentes en los dispositivos de tutela. El proceso analítico se desarrolló en las siguientes fases:

Primera, organización del material. Tras la transcripción literal se llevó a cabo una lectura exploratoria y sistemática de los textos con el objetivo de familiarizarse con el contenido, identificar elementos discursivos clave y organizar los datos en función de las preguntas de investigación. Esta primera lectura permitió reconocer recurrencias temáticas iniciales vinculadas al cumplimiento normativo, las tensiones éticas del rol profesional y las respuestas conductuales de los/as niños/as.

Segunda, codificación. Para facilitar la segmentación del corpus en unidades de significado y la organización de un libro de códigos estructurado, se contó con el soporte técnico del software de análisis cualitativo asistido por ordenador (CAQDAS) ATLAS.ti (versión 23). La utilización de esta herramienta no suplantó la labor interpretativa, sino que aportó sistematicidad y transparencia al proceso, permitiendo un almacenamiento riguroso de las citas y una recuperación ágil de la información para su contraste.

El análisis se organizó en torno a tres ejes analíticos principales, derivados de las preguntas de investigación: 1) experiencia subjetiva de los/as trabajadores/as en los centros; 2) relación entre normatividad institucional, autonomía y percepción del/la menor; 3) dilemas éticos, percepción de agencia y propuestas de mejora. Cada fragmento de texto se codificó considerando su contenido y su relación con el discurso institucional, el vínculo afectivo con los niños/as y las tensiones propias del ejercicio profesional.

Tercera, triangulación analítica. Para garantizar la validez y la fiabilidad del análisis se realizó doble codificación y comparación cruzada. Más concretamente, los/as autores/as del presente artículo realizaron la codificación por separado, contrastaron sus hallazgos y generaron una matriz conjunta de códigos y citas representativas, discutiendo aquellas diferencias interpretativas hasta alcanzar consenso. Esta estrategia permitió depurar las categorías emergentes, mejorar la coherencia del sistema de codificación y reducir el sesgo individual, asegurando una interpretación más robusta de los significados compartidos en los discursos.

Cuarta, categorización y agrupamiento semántico. Los códigos individuales fueron agrupados en categorías temáticas funcionales siguiendo la lógica de aparición en los grupos focales y su vínculo con las preguntas de investigación. En esta fase, las herramientas de visualización de redes (*networks*) de ATLAS.ti resultaron fundamentales para detectar conexiones latentes entre códigos y establecer jerarquías conceptuales, superando la linealidad del texto. Se establecieron campos semánticos de significado que permitieron agrupar códigos afines en torno a temáticas centrales. Se priorizaron las categorías más densas en cuanto a volumen de fragmentos y nivel de consenso entre los/as participantes. Aquellas categorías con baja representación o baja relevancia en relación con las preguntas centrales fueron descartadas o reagrupa-

das. Para garantizar la transparencia analítica, se utilizó la herramienta de redes semánticas de ATLAS.ti (ver la figura 1), permitiendo visualizar las conexiones entre los códigos inductivos y las categorías axiales emergentes, superando la mera descripción de frecuencias.

Figura 1 – Red semántica de relaciones entre códigos inductivos y categorías axiales



Fuente: ATLAS.ti (Elaboración propia)

4. Resultados

Los resultados, que se presentan a continuación, se estructuran a partir de las categorías principales y su vinculación con las preguntas de investigación. Se observaron seis categorías, a saber: (1) lógicas meritocráticas institucionales, (2) conductas desafiantes como formas de resistencia simbólica, (3) frustración profesional ante la rigidez normativa, (4) ambivalencia normativa entre cuidado y control, (5) propuestas de mejora centradas en la flexibilidad y la participación y (6) tensiones estructurales en la agencia profesional.

En las dinámicas de *merecimiento institucional*, los/as profesionales que trabajan en centros de protección con niños/as señalaron la existencia de una lógica no escrita, pero claramente operativa, en la que el acceso a ciertos recursos, oportunidades o apoyos por parte de los/as niños/as parece depender de su actitud, conducta o nivel de “adaptación” al modelo institucional.

Las narrativas no solo describen una preferencia profesional, sino que operan como un acto de clasificación moral que reordena la ayuda desde un principio de derechos hacia un principio de recompensa condicional. La fórmula “se lo merece” instala una gramática de legitimidad donde el cuidado se concede como premio a la docilidad, y el acceso a apoyos se convierte en un continuo de merecimiento, más que en una obligación institucional. En términos prácticos, esto desplaza el criterio de intervención desde la necesidad (vulnerabilidad, historia de daño, carencias estructurales) hacia el desempeño (conducta “centrada”, ausencia de conflicto, cumplimiento), lo que tiende a producir una asimetría afectiva: se invierte más energía emocional y pedagógica en quienes responden y se retrae el vínculo con quienes expresan malestar me-

dian­te opo­si­ción. “Aquí muchas veces decimos: ‘Este chico sí que se lo merece’, porque le ves que se esfuerza, que no se mete en líos, que está centrado... entonces sí, se le ayuda más” (P2). “Parece que siempre tienen que estar demostrando que se merecen sus derechos” (P3).

En consecuencia, los/as profesionales tienden a favorecer, incluso inconscientemente, a aquellos/as niños/as que cumplen con determinadas expectativas de comportamiento o integración cultural: “A veces, te das cuenta de que pones más energía en quien ves que responde, que quiere cambiar, que aprovecha las oportunidades. Con los que no... pues cuesta más” (P5). “A veces, me doy cuenta de que es más fácil empatizar con quien responde de la forma correcta” (P1). “Creo que no se hace con mala intención, pero tendemos a acercarnos más a quienes cumplen las normas y tienen buen comportamiento” (P4).

Por tanto, estas narrativas muestran cómo el lenguaje del merecimiento funciona como un sistema de clasificación moral que distingue entre niños/as percibidos/as como cumplidores/as —y, por tanto, con derecho a recibir cuidados— y aquellos/as cuyas conductas los/as sitúan como menos merecedores/as. Lejos de ser descripciones neutrales, estas valoraciones tienen efectos tangibles en la distribución de la atención, el apoyo y los recursos dentro de la institución.

El merecimiento no se limita a una evaluación cotidiana, sino que se vincula explícitamente a decisiones técnico-administrativas, lo que sugiere un tránsito desde el juicio moral al pronóstico institucional. La implicación del/la joven se transforma en criterio de elegibilidad para itinerarios de futuro, con el riesgo de que el sistema interprete la resistencia como falta de proyecto y, por tanto, como no viabilidad. Este razonamiento opera, a veces, como una forma de responsabilidad individual, especialmente a través del discurso del esfuerzo y el comportamiento del/la joven, ocultando condicionantes estructurales que también moldean la conducta: “Nosotros valoramos mucho que el menor se implique. Si está siempre en conflicto o no quiere hacer nada, es difícil que reciba apoyo para emanciparse, porque no lo vemos viable” (P7). “El discurso del esfuerzo es muy fuerte. A veces, más que tratar de entender por qué no lo hace” (P2). Así, el merecimiento actúa como un dispositivo silencioso de selección, que no siempre se reconoce como tal pero que incide en trayectorias decisivas.

Las etiquetas de maduro/a o conflictivo/a no son meros descriptores; funcionan como categorías de gobierno que estabilizan expectativas y orientan la práctica profesional. Cuando, por ejemplo, la madurez se equipara a obediencia, se fija un ideal normativo de sujeto tutelado: quien no encaja es leído/a como desajustado/a, incluso si su conducta expresa una necesidad legítima de agencia o una respuesta a experiencias adversas. Este proceso tiene efectos performativos: la clasificación tiende a anticipar el trato (más control, menos oportunidades) y puede consolidar dinámicas de profecía autocumplida en el recorrido institucional. En consecuencia, el merecimiento se materializa en microdecisiones que, acumuladas, contribuyen a diferenciar itinerarios dentro de un mismo dispositivo. “Es duro decirlo, pero cuando un chico lleva meses portándose mal o pasa de todo, al final te replanteas si vale la pena seguir invirtiendo recursos. Lo piensas” (P1). “Pensamos que un chico o chica es maduro o madura cuando nos hace caso y sigue las normas que imponemos y, en el fondo, no tiene por qué ser así” (P6). “Si lo pensamos bien, podemos categorizarlos de conflictivos por no seguir unas normas que, quizás para ellos, no tengan valor” (P10).

En algunos casos, los verbatimim muestran un desplazamiento clave, a saber: el derecho se reinterpreta como un contrato moral, que exige pruebas de gratitud, compromiso y conformidad. La estructura “tienen derecho, pero...” indica que el derecho se vuelve condicional, no por

la norma jurídica explícita, sino por una expectativa moral añadida. Este tipo de enunciados es especialmente relevante porque transforma el vínculo institucional en un intercambio: “te doy, si demuestras”. Desde esta lógica, la persona construye un tipo de subjetividad aceptable (responsable, agradecida, adaptable) para ser considerada plenamente destinataria de protección. El resultado es un régimen de evaluación continua que puede erosionar la confianza del/la joven en la institución como espacio de seguridad incondicional. Incluso el cumplimiento de derechos formales como la regularización documental se interpreta desde el prisma del merecimiento: “Claro que tienen derecho a la residencia, pero también deben demostrar que están comprometidos con el proceso, que lo valoran. Si no, parece que no lo quieren de verdad” (P10). “Se cuele la idea de que hay que portarse bien para merecer cada cosa que les damos” (P9).

Estas declaraciones reflejan la existencia de un patrón relacional donde los/as niños/as deben demostrar que merecen el acompañamiento, lo que genera un sistema de evaluación continua que, según relatan los/as propios/as profesionales, condiciona tanto la intervención como la percepción subjetiva que tienen de cada joven, lo que puede llegar a vulnerar derechos de la propia infancia. Más allá de la infracción, los relatos sugieren que el desafío cumple una función relacional y comunicativa: poner a prueba los límites puede interpretarse como una exploración de la consistencia del adulto y del grado de seguridad del entorno.

En contextos de tutela, donde el vínculo está mediado por normas y sanciones, el conflicto puede convertirse en una vía para medir si la relación se sostiene cuando el/la joven no encarna el ideal de “buen menor”. Así, la transgresión no es únicamente oposición, sino también una negociación implícita sobre autonomía, reconocimiento y dignidad: qué margen de decisión existe y qué espacio de voz se concede a los/as jóvenes en su vida cotidiana. “Después de haber salido de fiesta te dicen que han bebido. Es como si vinieran a decirte: ‘sí, lo he hecho, ¿y qué?’” (P12). “Es bastante habitual verlos desafiando las normas impuestas, incluso cuando las conocen perfectamente. Es como si pusieran a prueba los límites constantemente” (P2). “Las conductas desafiantes son parte del día a día, con nosotros, en el centro educativo, incluso entre ellos y ellas” (P4). “Parece que hay un patrón que se repite cada vez más: transgresión, desafío y provocación. No siempre de forma agresiva, pero sí constante” (P1).

También se identificaron respuestas contrarias a las indicaciones educativas, especialmente en situaciones donde los/as profesionales ejercían cierto control o normatividad sobre la conducta de los/as chicos y chicas: “Aquí es importante entender que cuando se les dice algo, tienden a hacer lo contrario. Pero en el caso de estos chicos, no es rebeldía vacía. Es su manera de decir: ‘soy autónomo, no soy una marioneta vuestra’” (P9). Este patrón se describe con frecuencia como una actitud de reto continuo o de rechazo a las órdenes percibidas como impuestas, especialmente cuando se relacionan con rutinas institucionales o exigencias normativas: “Hay quienes que cuando sienten que les estás indicando qué tienen que hacer, hacen justo lo contrario, sin explicación, como forma de resistencia” (P7). “Cuanto más límites, más se revelan, lo tengo claro desde el primer mes que comencé a trabajar aquí” (P3). “Tienen esta actitud de reto continuo porque necesitan sentir autonomía” (P1). “Todo lo que venga marcado por la institución lo reciben con rechazo automático, como si decirles qué hacer sea una forma de agredirles” (P8). “La rutina marcada les genera rechazo, incluso cuando saben que es parte del funcionamiento de la casa. Sienten que no tienen voz ni para decidir la hora de la ducha” (P10).

Las frases más mencionadas por los/as chicos/as ante situaciones de desacuerdo con las normas institucionales fueron interpretadas por los/as profesionales como indicadores de un deseo de autodeterminación: “Una frase muy recurrente que nos dicen es: ‘porque no me dan ganas

de hacer lo que me mandáis” (P3). “Por ejemplo, el otro día me dijo Marta: ‘eso lo haré yo si quiero, no porque tú me lo digas” (P7). “También es muy recurrente que los y las adolescentes nos digan que los tratamos como niños, sin apenas capacidad de decisión” (P12).

Además, los/as profesionales sugieren una relación entre autolesiones y necesidad de control/autonomía; pero conviene subrayar que hay que ser prudentes en el análisis puesto que no se ha obtenido información directa de las niñas a las que referencian. Estos relatos deben leerse como interpretaciones situadas del equipo, útiles para comprender cómo se construye el significado institucional del daño, pero no como atribuciones causales cerradas. Precisamente por ello el dato es valioso, ya que muestra cómo el dispositivo interpreta ciertas expresiones corporales como comunicación del malestar y cómo estas interpretaciones pueden influir en la respuesta educativa.

En cualquier caso, se evidencia la necesidad de enfoques sensibles al trauma y con perspectiva de género, evitando reducir el fenómeno a “llamada de atención” o a indisciplina. “Hay algunas niñas que he observado con conductas autolesivas. Esto quizás pueda ser una llamada de atención respecto a su necesidad de autonomía” (P11). “No siempre es para llamar la atención, pienso que puede ser una forma de tomar el control sobre algo, aunque sea sobre su propio cuerpo” (P2). “Yo lo interpreto como una respuesta desesperada ante la sensación de no tener control sobre nada” (P9). En conjunto, los testimonios apuntan a un patrón común: la aparición de comportamientos de oposición, desobediencia o autogestión conductual, vinculados por los/as profesionales a la necesidad de sentirse sujetos activos y autónomos dentro de un entorno institucional.

En cuanto a las *experiencias de frustración emocional experimentada por los/as profesionales* ante la rigidez normativa de los centros —especialmente cuando perciben que esa normativa entra en conflicto con lo que consideran buenas prácticas educativas o con una intervención más humana, comprensiva y adaptada a las realidades individuales de los/as niños/as—, varios/as participantes relataron cómo ciertas reglas, en particular las relacionadas con el sistema de fases o sanciones, impiden matizar las intervenciones y obstaculizan la construcción de vínculos positivos con los/as jóvenes: “Cuando salen sin permiso, aunque sea a comprar un chicle, inmediatamente se les baja de fase. No puedes valorar el contexto o si el chico lo hizo de forma impulsiva. Es automático” (P7). “Hay normas que te obligan a sancionar sin pensar en el porqué del comportamiento. No te dejan margen para educar” (P1). “A veces, siento que las sanciones están pensadas para controlar más que para acompañar y educar” (P5).

La fase cero, asociada a una situación de restricción máxima de libertades, fue mencionada como especialmente dura, tanto para los/as niños/as como para los/as profesionales que deben aplicarla: “Estar en fase cero es no tener nada: ni salidas, ni móvil, ni visitas de amigos... se les bloquea por completo. Y claro, muchas veces no es proporcional a lo que ha pasado” (P5). “Al final, una sumatoria de infracciones leves hizo que la bajara a fase cero, no se lo merecía, pero hay que hacerlo así” (P1).

Los/las profesionales expresaron que el sistema de sanciones no permite valorar la intencionalidad o las trayectorias personales, lo que limita la intervención pedagógica y genera sentimientos de impotencia: “Pasar de una fase a otra está pautado y estructurado. Si haces esto, es bajada. Si haces lo otro, no. No tenemos libertad para sopesar según características del chico. Y no creo que tengamos que ser tan estrictos” (P4). “El sistema es tan automático que a veces castigas más el gesto que la intención y esto hace que la relación nuestra con ellos se debilita” (P12).

Esta situación de aplicación rígida de las normas se ve agravada por la posición intermedia de los/as profesionales que, a menudo, son percibidos/as como responsables de las sanciones, aunque no siempre comparten ni definen los criterios: “Ellos y ellas nos culpan a nosotros, no entienden que tenemos que seguir unas normas. Es nuestro trabajo. Pero claro, te llevas la tensión igualmente” (P8). “Nosotros somos los que ponemos en marcha lo ya pactado desde arriba aunque nos cueste o no estemos de acuerdo. Ejecutamos lo que ya está establecido” (P2).

Algunos testimonios reflejan el impacto emocional que tiene para los/as profesionales aplicar castigos o medidas disciplinarias a chicos/as con quienes ya han desarrollado un vínculo afectivo: “Esto que hacemos es un trabajo, pero estás continuamente con ellos y no puedes evitar sentir apego y empatía, por lo que aplicar ciertos castigos o normas duele” (P6). “Los que tenemos hijos o hijas adolescentes podemos ver una diferencia abismal entre la autonomía que les das en casa y las que se les da a ellos y ellas aquí” (P9). En conjunto, estos relatos describen una *tensión estructural* entre el rol normativo que deben ejercer y la dimensión emocional, relacional y educativa de su práctica cotidiana, generando una experiencia de frustración, contradicción e incluso desgaste emocional. El discurso de los/as profesionales evidenció una *ambivalencia constante* en la aplicación de las normas disciplinarias dentro de los centros de protección. Este conflicto no se limita al cumplimiento formal del reglamento, sino que refleja un dilema ético y profesional sobre el modo más adecuado de ejercer su rol.

Un número significativo de participantes manifestó que, en su práctica cotidiana, deciden no aplicar determinadas sanciones cuando interpretan que la conducta del/la menor fue puntual, no reincidente o carente de intencionalidad negativa. Esta decisión, aunque contraria al protocolo, se justifica en base a criterios pedagógicos y relacionales: “Y no los vamos a sancionar porque nos digan que han bebido una copa... pero en teoría deberían haber sido sancionados” (P10). “Si llegan un poco más tarde de la hora acordada, porque se han retrasado volviendo a casa, intento hacerme la loca, pero esto sería sanción y bajada de fase” (P11).

Otros/as señalan que la flexibilidad es una herramienta educativa necesaria, que permite introducir matices en la relación con los/as jóvenes, evitando una aplicación mecánica de castigos: “De manera natural, a veces, te sale no sancionarlos por actuaciones que observas que son puntuales y que depende de quién vengan sabes que no se van a repetir” (P9). “Intento, sobre todo, que manifiesten respeto por sus compañeros y por los trabajadores; me interesa eso más que cumplir la norma de llegar a la hora exacta” (P3).

Sin embargo, esta flexibilidad no está exenta de tensión. En algunos casos, los/as profesionales reconocen que aplicar una sanción puede deteriorar el vínculo con el/la menor, pero también sienten que flaquear debilita su autoridad institucional, lo cual puede generar efectos adversos a medio plazo: “Cuando les impones un castigo o bajada de fase hay que seguir hasta el final, porque si ven que flaqueas, es peor... por eso hay que pensárselo bien” (P10). “Para evitar cualquier conflicto, lo mejor es seguir las normas, aunque te pese” (P1).

En conjunto, estos relatos revelan una tensión estructural entre la norma y la pedagogía, entre el deber de controlar conductas y el deseo de comprenderlas en su contexto, lo que coloca al/la profesional en un terreno constantemente ambiguo entre el cuidado y la vigilancia. Durante los grupos focales, los/as profesionales participantes compartieron múltiples propuestas orientadas a mejorar la atención, el acompañamiento y la convivencia con los niños/as extranjeros/as no acompañados/as. Estas sugerencias, formuladas desde la experiencia directa y cotidiana, apuntan tanto a reformas estructurales del sistema como a ajustes prácticos y relacionales dentro de los centros.

Uno de los elementos más repetidos fue la necesidad de flexibilizar los protocolos sancionadores y el sistema de fases, señalando que la rigidez normativa no siempre se adapta a las trayectorias personales ni a las circunstancias emocionales de los/as jóvenes: “Hay chicos que llegan con historias durísimas y en vez de poder ofrecer una respuesta adaptada, nos ceñimos a un sistema que les castiga sin entender por qué hacen lo que hacen” (P7). “Sería muy útil que el sistema de fases permitiera más margen de interpretación o que se pudiera revisar en equipo, con los chavales presentes, y no desde arriba” (P1).

También se propusieron espacios de escucha más continuos y sistematizados, donde los/as niños/as pudieran expresar sus necesidades, frustraciones y propuestas de cambio, favoreciendo una participación real en la vida del centro: “A veces, te das cuenta de que nunca les hemos preguntado qué opinan de cómo funciona esto. Hay que institucionalizar la participación, no dejarla a la buena voluntad de quien esté de turno” (P6). “Ellos y ellas se sorprenden cuando, por algún tema en concreto, les preguntamos qué les parece. Creo que deberíamos hacerlo más a menudo” (P3).

Otra línea de mejora planteada se refiere a la formación continua del personal. Varios/as participantes subrayaron que se enfrentan a situaciones emocionalmente muy complejas, sin herramientas específicas para abordarlas: “Nos falta formación en salud mental, trauma, gestión del conflicto... muchas veces respondemos desde el cansancio o la intuición” (P12). “Sería fundamental tener más recursos y formación específica en salud mental, cada vez es más necesario” (P4). “La formación que recibimos no cubre la realidad emocional que vivimos día a día” (P11).

Además, se sugirió incorporar perfiles profesionales más diversos, incluyendo mediadores/as culturales, terapeutas especializados/as en intervención comunitaria y trabajadores/as de calle, con el fin de complementar las funciones del equipo base y atender mejor las necesidades de los jóvenes.

Finalmente, una demanda transversal en los discursos fue la necesidad de apoyo institucional real: más recursos humanos, menor rotación de profesionales y mayor reconocimiento del valor social y emocional del trabajo educativo: “Nos piden que cuidemos, que eduquemos, que contengamos... pero muchas veces no tenemos tiempo ni respaldo. Sin cuidados para el equipo, es difícil cuidar bien” (P3). “Necesitamos que reconozcan que nuestro trabajo no es solo educativo, también emocional y social” (P7).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos ofrecen elementos para dar respuesta al objetivo general del estudio de caso: explorar las percepciones y experiencias de los/as trabajadores/as de pisos tutelados en relación con las dinámicas de merecimiento y desigualdad estructural que atraviesan la atención a niños/as no acompañados, identificando patrones discursivos que puedan orientar mejoras en las políticas públicas y prácticas de intervención socioeducativa. El análisis de los discursos revela la existencia de una lógica meritocrática informal que, lejos de responder a un compromiso puramente educativo, parece operar como una tecnología de clasificación y control. Esta dinámica se inscribe en la noción foucaultiana de gubernamentalidad analizada por Lluch (2021): una forma de poder que entrelaza cuidado y vigilancia, asistencia y evaluación moral.

Bajo este prisma, el sistema de protección tendería a jerarquizar simbólicamente a los/as niños/as y adolescentes, convirtiéndolos en titulares condicionales de derechos. Esto podría entrar en tensión con el principio jurídico de universalidad y el interés superior del/la menor (Naciones Unidas, 1989), que deberían regir la intervención con infancia en situación de vulnerabilidad al margen de su conducta. Este hallazgo conecta con los debates teóricos sobre justicia distributiva (Wilson, 2003), aunque aplicar esta lógica en protección infantil resulta problemático: condicionar derechos al mérito legitima la opresión.

En la práctica, tal y como plantean Londoño-Restrepo (2018) y como sugieren los hallazgos de este estudio, el acceso a recursos parecería no distribuirse siempre en función de la necesidad, sino de una supuesta legitimidad moral basada en narrativas de esfuerzo, docilidad y agradecimiento. Esta dinámica parece alinearse con lo que Yuval-Davis (2006) describe como la construcción del “inmigrante meritario”, una figura idealizada que excluye a quienes no encajan en el molde de la asimilación rápida. Se advierte una tendencia a que derechos fundamentales, como el acceso a planes de mayoría de edad o la tramitación de permisos de residencia, corran el riesgo de convertirse en recompensas condicionadas al “buen comportamiento” (Jiménez, 2021; López Suárez y López, 2017). Esta lógica responde a lo que Bourdieu (1996) define como violencia simbólica, pues impone un sistema de evaluación moral desde una posición de poder que invisibiliza las desigualdades de partida.

Para abordar la primera pregunta de investigación —¿cómo perciben los/as trabajadores/as su experiencia profesional en el acompañamiento a niños/as no acompañados/as y qué emociones y tensiones emergen?— los hallazgos sugieren que los/as profesionales viven una contradicción esencial entre la función normativa que deben ejercer y su vocación de cuidado. Se reconocen sentimientos de frustración, ambivalencia moral y cansancio emocional. Los relatos de los/as profesionales dejan entrever una tensión entre el rol sancionador que deben asumir y su deseo de construir vínculos pedagógicos basados en empatía y confianza, lo que se podría asociar al *burnout* moral (Figley, 2002; Tronto, 2013).

Esta contradicción entre lo normativo y lo afectivo que suele ser común en la etapa de la adolescencia se intensifica en contextos de migración tutelada, erosionando la identidad profesional. El sistema de fases y sanciones tendería a reforzar una lógica conductista que clasifica conductas en escalas de mérito y castigo, configurando una tecnología disciplinaria (Foucault, 1977) que automatiza la intervención y reduce la agencia de niños/as y profesionales. Se trata de un régimen de burocracia afectiva (Londoño-Restrepo, 2018), donde el merecimiento regula el acceso a apoyos y derechos. Ello podría debilitar la confianza juvenil (Ramírez et al., 2020) y contradecir principios de la pedagogía social que priorizan contextualización, construcción de normas y centralidad del vínculo (Miguel et al., 2021).

Esta realidad conecta directamente con la segunda pregunta de investigación —¿qué normas estructuran su labor y cómo se posicionan frente a ellas?—. Se observó una tensión entre la existencia de normas formales rígidas (como el sistema de fases) y la práctica cotidiana de flexibilizaciones no institucionalizadas. Las decisiones de “mirar hacia otro lado” o no imponer sanciones automáticas parecen indicar que, aunque las reglas son claras, la interpretación y ajuste según el caso son responsabilidad del/la profesional. Aquí emerge la respuesta a la cuarta pregunta de investigación —¿qué conflictos éticos experimentan?—: en esta burocracia afectiva mencionada anteriormente (Londoño-Restrepo, 2018), el/la profesional debe ser eficaz y humano/a sin herramientas para articular ambas dimensiones.

La gestión emocional de estas decisiones y la presión por “mantener la autoridad” parecen situar al/la educador/a en un doble vínculo donde la compasión puede interpretarse como debilidad. La gestión emocional de estas decisiones se convierte en una carga subjetiva que permanece invisibilizada dentro de la lógica organizativa, aunque condiciona profundamente la calidad del vínculo educativo y la estabilidad emocional del/la profesional. Además, la necesidad de “mantener la autoridad” para no parecer débil frente al grupo o ante el equipo refuerza la lógica disciplinaria implícita en sistemas como el de fases, donde el castigo opera como herramienta ejemplarizante y disuasoria. Esto sitúa a los/as educadores/as en un doble vínculo emocional y profesional, donde la compasión puede interpretarse como debilidad y la firmeza como frialdad.

Lejos de construir una incoherencia individual, esta ambivalencia opera como una expresión estructural de un sistema que exige simultáneamente disciplina y empatía, obediencia y autonomía, previsión normativa y flexibilidad pedagógica. Por tanto, es urgente repensar los marcos de intervención desde una perspectiva más coherente con los principios de la pedagogía social: que legitime el juicio profesional, que habilite espacios de deliberación colectiva y que reconozca la complejidad ética inherente a los contextos educativos de alta vulnerabilidad. El análisis sugiere la dificultad de equilibrar cuidado y control (Rodríguez-Bravo, 2021; Mondragón y Trigueros, 2023). Esta dualidad, leída desde el biopoder (Foucault, 1977), revela una gubernamentalidad tutelar (Londoño-Restrepo, 2018; Lluch, 2021) que clasifica moralmente las conductas, donde el merecimiento condiciona el acceso a recursos y vínculos.

Toda esta maquinaria normativa tiene un impacto directo en los/as jóvenes. Respondiendo a la tercera pregunta de investigación —¿cómo influyen las normas en la autonomía y sentido de pertenencia?—, los discursos indican que estas dinámicas meritocráticas podrían reforzar la dependencia institucional. La categorización binaria (adaptados/conflictivos) refleja un enfoque adultocéntrico que tiende a invisibilizar determinantes estructurales (Bernárdez-Gómez, 2022) y el capital disponible (García-Cívico, 2004). Ratzmann y Sahraoui (2021) sugieren que el merecimiento actúa como filtro de exclusión subjetiva, donde exigir una adaptación normativa estricta resulta contraproducente ética y pedagógicamente.

Como advierte Daza-Serrano (2021), el mérito deviene así en una herramienta de control afectivo que desplaza el foco desde las causas de la exclusión hacia la corrección individual. El impacto de esta clasificación podría ser profundo, contribuyendo a generar lo que Gómez-Vicario y Gutiérrez-Sánchez (2024) denominan una ciudadanía fragmentada. Solo quienes cumplen con las expectativas institucionales de “el/la buen/a menor extranjero/a” son considerados dignos de un acompañamiento integral, mientras que aquellos/as que expresan malestar mediante la resistencia son marginados/as simbólicamente y sujetos/as a lo que Arqueros (2020) identifica como atribución de culpa grupal. Esta estratificación informal parecería contradecir los códigos deontológicos de la intervención social y la normativa internacional. Al condicionar la protección al mérito, los dispositivos de acogida corren el riesgo de dejar de ser espacios de seguridad incondicional para convertirse en escenarios donde se negocia —y se restringe— el derecho a tener derechos.

Frente a esta categorización institucional y respecto a la quinta pregunta de investigación —¿cómo interpretan los/as trabajadores/as las reacciones de los/as niños/as ante el funcionamiento del centro?—, los resultados indican que las conductas desafiantes podrían no limitarse a ser entendidas como desviaciones patológicas, sino como estrategias de resistencia simbólica frente a una estructura institucional jerárquica. Coincidiendo con Borelli et al. (2025), los/as profesionales tienden a interpretar estas expresiones (rebeldía, consumo) como afirma-

ciones de identidad y micropolíticas para recuperar agencia frente a la infantilización y las expectativas normativas impuestas. Esta lectura permite resignificar los conflictos cotidianos no como fallos de adaptación, sino como intentos legítimos de negociar su lugar dentro de una estructura que muchas veces les resulta ajena o injusta.

Autores como Bhabha (2014), Lluch (2021) y Londoño-Restrepo (2018) advierten sobre la doble condición del/la menor migrante: protegido/a por su edad, pero vigilado/a como extranjero/a. En este marco, el mandato de sumisión confronta con el deseo de autodeterminación. A la luz de la teoría crítica (Butler, 2006; Castaño, 2014), estas conductas operan como gestos de reapropiación del cuerpo y la voz (“yo decido”) en espacios que silencian. Incluso las conductas autolesivas deben interpretarse con cautela. Más allá de una lectura clínica, Chainé et al. (2024) y Sánchez (2018) advierten que pueden constituir formas límite de expresión emocional ante el trauma. En el contexto de “cuidado y control” (Foucault, 1977; Agier, 2011), estas conductas desafiantes podrían interpretarse no simplemente como actos de indisciplina, sino como fisuras donde el sujeto irrumpe para exigir una protección que respete su historia y autonomía.

Ante este diagnóstico, y en relación con la sexta pregunta de investigación —¿qué propuestas de mejora sugieren los/as profesionales para una atención más equitativa e inclusiva?—, se identifican ejes estratégicos que abogan por un enfoque integral, participativo y flexible, en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales (UNICEF, 2022; Save the Children, 2022). Los hallazgos subrayan la necesidad de flexibilizar el sistema de fases y diversificar los perfiles profesionales mediante la incorporación de equipos interdisciplinarios y culturalmente diversos (del Pozo, 2017; Emerique, 2013). Esta transformación permitiría integrar enfoques sensibles al trauma y transitar desde modelos de mera gestión administrativa hacia estructuras dialógicas que enriquezcan la respuesta institucional.

Un pilar fundamental de estas propuestas es la institucionalización de la participación juvenil, lo que señala una clara orientación hacia la pedagogía relacional (Freire, 2005). Estas demandas son estructurales: cuestionan la automatización del castigo en espacios de “semicentro” (Arocas, 2017) y la insuficiencia del modelo generalista. Este cambio paradigmático busca romper la lógica vertical de “quien cuida decide” para avanzar hacia modelos co-gestionados que legitimen la agencia de los/as jóvenes y dignifiquen el acompañamiento. No obstante, como señalan Cantos-Egea et al. (2024), la efectividad de este cuidado profesional requiere condiciones institucionales adecuadas, incluyendo ratios humanas y estabilidad en los equipos. En este sentido, las demandas evidencian un vacío crítico en el soporte a los/as trabajadores/as; desde una perspectiva ética, cuidar a quienes cuidan constituye una condición imprescindible para evitar la sobreexposición emocional y sostener la calidad del vínculo educativo en contextos de alta complejidad. En definitiva, estas propuestas confluyen en la urgencia de repolitizar el modelo de protección, orientándolo hacia una pedagogía del cuidado que reconozca la dignidad tanto de los jóvenes como de los equipos que los acompañan.

Un aspecto analítico relevante que emerge de este estudio es la notable convergencia discursiva entre los/as profesionales participantes. A pesar de que la técnica del grupo focal suele favorecer el debate y de que la muestra estaba compuesta por 12 perfiles provenientes de entidades gestoras distintas, los discursos mostraron una perspectiva altamente compartida, sin que afloraran divergencias o contraposiciones significativas. Esta aparente uniformidad podría interpretarse, lejos de una limitación analítica, como un poderoso indicador de la penetración estructural de las lógicas normativas en el sistema de protección autonómico. El alto grado de consenso sugiere que las tensiones entre cuidado y control, la frustración profesional y las

dinámicas de merecimiento no parecen depender de la cultura organizativa o metodológica de cada entidad (ONG o asociación), sino que responderían a un marco institucional estandarizado y rígido que homogeniza la experiencia cotidiana. En un contexto de saturación y alta presión asistencial como el de Almería, este nivel de coincidencia reforzaría la idea de que las disfunciones identificadas son de carácter endémico y sistémico, lo que subraya la urgencia de abordar las reformas desde una óptica macropolítica y no meramente local o de gestión de cada centro.

En conclusión, este estudio constata que la atención a la infancia migrante está atravesada por lógicas de merecimiento que condicionan sus derechos a un comportamiento adaptativo, mermando su autonomía y empujándoles a usar conductas desafiantes como legítima resistencia simbólica. Al mismo tiempo, este sistema somete a los/as profesionales a un profundo desgaste ético al obligarlos/as a ejercer un rol normativo que choca con su vocación de cuidado, empujándoles a flexibilizar informalmente las reglas. Se hace evidente y urgente la necesidad de transitar hacia un modelo alternativo, plural y participativo que priorice la pedagogía del cuidado frente al control burocrático, garantizando espacios de soporte emocional ineludibles para quienes sostienen el sistema de protección.

Finalmente, es necesario enmarcar estas reflexiones y propuestas dentro de las limitaciones metodológicas de la investigación. Al tratarse de un estudio cualitativo focalizado en profesionales de la provincia de Almería, la transferibilidad de los hallazgos a otros territorios podría verse limitada. Asimismo, el presente análisis se ha centrado exclusivamente en el discurso de los equipos educativos; por tanto, las futuras líneas de investigación deberán incorporar ineludiblemente la voz directa de los/as propios/as niños/as y adolescentes migrantes, devolviendo así la centralidad discursiva a los verdaderos protagonistas del sistema de protección.

Referencias

- Agier, M. (2011). *Managing the undesirables: Refugee camps and humanitarian government*. Polity Press.
- Arocas, E. M. (2017). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(1), 50-63. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9268>
- Arqueros, F. M. (2020). La ambivalencia del “don” de la asistencia social. En Miquel Aramburu y Silvia Bofill (eds.), *Crisis y Sentidos de Injusticia: Tensiones Conceptuales y Aproximaciones Etnográficas* (pp. 175-192). Publicacions Universitat de Barcelona. <https://11nq.com/65l7x7n>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://www.guatemala-cds.com/wp-content/uploads/2020/08/Declaraci%C3%B3n-de-Helsinki-de-la-AMM-Principios-%C3%A9ticos-para-las-investigaciones-m%C3%A9dicas-en-seres-humanos.pdf>
- Barranco-Campo, C. (2022). *Proyecto de intervención: MENAS y menores tutelados y el consumo de alcohol y otras drogas* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/16898>

- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- Bernárdez-Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo: un marco para su comprensión*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d>
- Bhabha, J. (2014). *Child migration and human rights in a global age*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400850167>
- Borelli, S. H., Pereira, S. L., Bercito, S. y Zampronio, R. C. (2025). Pistas y desafíos para la comprensión de prácticas político-culturales de jóvenes migrantes: Redes, interculturalidad, resistencia y reexistencia. *Papeles de Trabajo*, 19(35). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/1994>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_9155/objava_66783/fajlovi/Bourdieu%20The%20Forms%20of%20Capital%20_1_.pdf
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (3), 7-95. <https://doi.org/10.32870/lv.v0i3.2683>
- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- British Educational Research Association (BERA). (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4.^a ed.). British Educational Research Association.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cantos-Egea, A., Tierno-García, J. M. y Camarero-Figuerola, M. (2024). Bienestar Laboral en Centros de Acogimiento Residencial: Estrategias y Desafíos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.011>
- Carrillo-Izquierdo, A. (2020). *Menores expuestos a situaciones de desprotección “las víctimas invisibles”* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/62267>
- Castaño, L. A. P. (2014). Homenaje a Michel Foucault (1926-1984). *Ciencias Sociales y Educación*, 3(5). https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/948
- Chainé, S. M., Gómez, M. G. R., Chávez, I. A. L. y Romero, V. F. (2024). Consejo breve por profesionales en salud mental: buen trato y paz en migración. En Laura Violeta Cota Valenzuela, Claudia Selene Tapia Ruelas, Diana Mejía Cruz y Ana Dolores Tánori Bernal (dirs.), *Uniendo voces por la paz: Estudios iniciales por una cultura de paz, género y bienestar* (pp. 85-97). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.241.06>
- Chauvin, S. y Garcés-Mascreñas, B. (2012). Beyond Informal Citizenship: The New Moral Economy of Migrant Illegality. *International Political Sociology*, 6(3), 241-259. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2012.00162.x>
- Checa, F., Arjona, Á., Olmos, J. C. C. y Alonso, A. (2006). *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda* (Vol. 240). Icaria Editorial.

- Comité de los Derechos del Niño. (2005, 1 de septiembre). Observación general N.º 6: Trato de los niños no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen (CRC/GC/2005/6). Refworld. <https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2005/38046>
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2021). *Código de buenas prácticas científicas*. Editorial CSIC. <https://www.csic.es/es/el-csic/etica-e-integridad-cientifica-en-el-csic/integridad-cientifica-y-buenas-practicas>
- Daza-Serrano, B. A. (2021). Análisis de las Condiciones Motivacionales y Psicosociales y su Incidencia Sobre el Desempeño del Docente de una Institución Universitaria en la Ciudad de Bogotá. *Revista Perspectivas*, 6(2), 69-80. <https://doi.org/10.22463/25909215.3257>
- Defensoría de la Infancia y Adolescencia de Andalucía. (2025). *Informe Anual 2024*. Defensor del Pueblo Andaluz. <https://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/informe-anual-2024/informe/presentacion.php>
- Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn54id267189>
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Fiscalía General del Estado. (2025). *Memoria Anual 2024*. Ministerio Fiscal. https://www.fiscal.es/memorias/memoria2025/FISCALIA_SITE/index.html
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trad.). Vintage Books.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.) [Obra original publicada en 1970]. Siglo XXI Editores.
- García-Cívico, J. (2004). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9860/civico.pdf>
- Gobierno de España. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, 69220-69271. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Gómez-Vicario, M. y Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2024). The Situation of Unaccompanied Migrant Minors and Young People in Shelters and Protection Centers in Andalusia (Spain). *Residential Treatment for Children & Youth*, 41(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2023.2248453>
- Gómez-Vicario, M., Gutiérrez-Sánchez, J. D. y Alcaide Risoto, M. (2024). La orientación en recursos de acogida a jóvenes extutelados para su orientación sociolaboral. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 141-158. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40689>
- González-Arias, R. y Bodelón-González, E. (2017). Dispositivos reguladores en torno a las mujeres migrantes en situación de violencia de género. *Annual Review of Cri-*

- tical Psychology*, 13, 1-11. <https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2017/08/arcprosariog.pdf>
- Jiménez, E. A. (2021). El sistema de protección a la infancia: entre la condición de menor y de extranjero. Una mirada jurídica. En *Empuje y audacia: Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as* (pp. 99-130). Siglo XXI de España.
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications.
- La Moncloa. (2025, 18 de marzo). The Government of Spain establishes a model of solidarity, objectivity and flexibility for the reception of unaccompanied migrant children. Prensa del Consejo de Ministros. <https://www.juventudeinfancia.gob.es/es/comunicacion/notas-prensa/consejo-ministros-aprueba-modificacion-legislativa-solucion-solidaria>
- Laíz-Moreira, S. (2014). “*Moviendo ficha*”: jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia (Tesis doctoral). Universidad de la Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/14186>
- Lluch, E. J. (2021). *Michel Foucault: biopolítica y gubernamentalidad*. Gedisa Editorial.
- Londoño-Restrepo, N. (2018). *La justificación narrativa de las acciones institucionales* (Trabajo final de grado). Universidad de Medellín. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/1ae2d799-fd4f-4004-a4c3-b875f531eee4/content>
- López Suárez, M. G. y López, V. (2017). Reconfiguraciones identitarias en juventudes migrantes en los Altos de Chiapas. *Revista de estudios culturales y regionales*, 34, 107-127.
- Miguel, M. E., de Juanas, O. Á. y Eva, R. B. A. (2021). *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. Editorial UNED.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2023). *Intervención con menores: Acción socioeducativa* (Vol. 50). Narcea Ediciones.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos). Diario Oficial de la Unión Europea, L 119, 1-88.
- Pozo, A. L. del (2017). El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 787-795. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1010.pdf>
- Ramírez, M. J., García, R. L. y Vizarreta, P. V. (2020). La exclusión social con juventud, acción socioeducativa y sociocultural. En Francisco José del Pozo Serrano (dir.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social*

- en el ciclo vital* (pp. 301-317). Editorial Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cfthrh.19>
- Ratzmann, N. y Sahraoui, N. (2021). Conceptualising the role of deservingness in migrants' access to social services. *Social Policy and Society*, 20(3), 440-451. <https://doi.org/10.1017/S1474746421000117>
- Rodríguez-Bravo, E. (2021). *Intervención con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social: Intervención educativa en contextos sociales*. Editorial UNED.
- Sánchez, T. S. (2018). Autolesiones en la adolescencia: significados, perspectivas y prospección para su abordaje terapéutico. *Revista de psicoterapia*, 29(110), 185-209. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i110.196>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4)
- Save the Children. (2022). *La garantía infantil a examen. Situación de la infancia vulnerable participante en los programas de Save the Children y de sus familias (informe completo)*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-12/Informe_GARANTIA_INFANTIL_A_EXAMEN_DIC_22.pdf
- Suárez-Orozco, M. M., Suárez-Orozco, C. y Qin-Hilliard, D. (2014). *Theoretical Perspectives: Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315054186>
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.
- Turnbull, S. (2016). "Stuck in the middle": Waiting and uncertainty in immigration detention. *Time & Society*, 25(1), 61-79. <https://doi.org/10.1177/0961463X15604518>
- Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa: algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. *Quaderns d'animació i educació social*, 35, 1-30. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index_htm_files/Modelos.Ucar.pdf
- UNICEF. (2022). *Informe sobre niños migrantes no acompañados*. UNICEF. <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>
- Wilson, C. (2003). The role of a merit principle in distributive justice. *The Journal of ethics*, 7(3), 277-314. <https://doi.org/10.1023/A:1024667228488>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

Anexo

Guía semiestructurada de moderación para los grupos focales

Población diana. Profesionales de equipos socioeducativos en pisos tutelados de acogida a menores migrantes no acompañados.

Duración estimada. 90 minutos.

Estructura del instrumento. El guion se organiza en seis ejes temáticos. Cada eje cuenta con una pregunta disparadora abierta y una serie de indicadores y repreguntas de profundización para orientar la labor de moderación.

Eje 1. Experiencia profesional y clima emocional en la atención cotidiana

Pregunta disparadora. Para comenzar y romper el hielo: cuando pensáis en vuestro día a día trabajando en los pisos tutelados, ¿cómo describiríais la experiencia general del equipo y qué emociones o sensaciones son las que más afloran en la rutina laboral?

Indicadores / profundización:

- Sentimientos de satisfacción vs. desgaste/frustración profesional.
- Impacto del acompañamiento en la vida personal y gestión de la implicación afectiva.
- Clima de equipo y percepción de soporte/respaldo institucional.

Eje 2. Normativa institucional (formal e informal) y dinámicas de aplicación

Pregunta disparadora. Si analizamos las reglas que rigen los pisos (horarios, permisos, el sistema de fases y sanciones...), ¿cómo influyen en vuestra labor diaria y qué margen de maniobra sentís que tenéis para aplicarlas?

Indicadores / profundización:

- Percepción de la rigidez/flexibilidad del sistema de fases y castigos.
- Existencia de “normas no escritas” o pactos informales en el centro.
- Tensión entre el rol educativo/pedagógico y el rol de control/vigilancia.

Eje 3. Percepción sobre la autonomía, la agencia y el merecimiento en los/as menores

Pregunta disparadora. Desde vuestra experiencia, ¿cómo viven los chicos y chicas estas normas? ¿En qué medida sentís que el cumplimiento de las reglas o la “buena actitud” condiciona el apoyo u oportunidades que reciben para su futuro?

Indicadores / profundización:

- Percepción de infantilización vs. fomento de la autonomía real.
- Lógicas informales de “merecimiento” (el perfil del “buen menor” vs. menor “conflictivo”).
- Criterios para la derivación o apoyo a programas de emancipación y mayoría de edad.

Eje 4. Dilemas éticos y contradicciones normativas

Pregunta disparadora. Seguro que en vuestra trayectoria habéis vivido momentos donde la norma del centro decía una cosa, pero vuestro criterio profesional u profesionalidad os pedía otra. ¿Qué tipo de dilemas éticos se os plantean y cómo los gestionáis?

Indicadores / profundización:

- Estrategias de omisión o flexibilización de sanciones (“hacerse el/la despistado/a”).
- Sentimiento de culpa, ambivalencia moral o doble vínculo profesional.
- Consecuencias en la relación de confianza con el/la menor cuando se impone la norma.

Eje 5. Interpretación de conductas desafiantes y respuestas de los/as jóvenes

Pregunta disparadora. Cuando aparecen conductas de rechazo a la autoridad, incumplimiento de normas o situaciones complejas (como autolesiones o salidas no autorizadas), ¿cómo interpretáis en el equipo el significado de estas respuestas?

Indicadores / profundización:

- Lectura de las conductas como rebeldía/desviación vs. resistencia simbólica/búsqueda de agencia.
- Interpretación socioeducativa de los comportamientos de riesgo y autolesivos.
- Manejo de etiquetas institucionales y riesgo de profecía autocumplida.

Eje 6. Propuestas de transformación y mejora del modelo de intervención

Pregunta disparadora. Si tuvierais la oportunidad de rediseñar el funcionamiento y las reglas de los pisos tutelados para lograr una atención más justa, humana e inclusiva, ¿qué cambios prioritarios propondrías?

Indicadores / profundización:

- Alternativas al sistema de fases rígido y sanciones mecánicas.
- Mecanismos para la participación real de los/as menores en las decisiones del centro.
- Necesidades de formación (salud mental, trauma, mediación intercultural) y cuidado a los equipos.