

LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA EN LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS

Sergio Sánchez-Castiñeira

Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo representa una de las instituciones clave de las democracias liberales porque se considera el principal instrumento para favorecer el principio de igualdad de oportunidades (Bonafant, 1998). Sin embargo, existen otros planteamientos que relacionan el sistema educativo con la reproducción de las desigualdades sociales y con que las clases dominantes mantengan el poder. En efecto, se señala que a menudo estudiantes capacitados de clases obreras o de determinados colectivos socioculturales no consiguen los objetivos educativos que se les plantean, de forma que la escuela representa una institución que consolida al tiempo que legitima la falta de ascenso social (Bourdieu, 1997). Algunos colectivos también pueden perder oportunidades educativas porque no disponen de las condiciones materiales o porque no pueden asumir los costes implícitos y explícitos que exige la escuela, más allá de que el sistema educativo, formalmente, se presente como gratuito. De esta forma, muchos niños y niñas no están en igualdad de oportunidades educativas debido a que sus familias no pueden proporcionarles un hogar con espacio suficiente para estudiar o no pueden costear determinadas actividades educativas (excursiones, refuerzo escolar, actividades deportivas y culturales, material escolar, etc.) (OECD, 2022).

Los servicios sociales de atención primaria representan un sector del estado del bienestar que tienen la finalidad de “asegurar el derecho de las personas a vivir dignamente durante las etapas de su vida a través de la cobertura de sus necesidades básicas y de las necesidades sociales, en el marco de la justicia social y del bienestar de las personas (art. 3 de la Ley 12/2007 de servicios sociales del Parlamento de Cataluña). Este sector se despliega a través de oficinas de servicios sociales territorializadas, que cuentan fundamentalmente con trabajadoras sociales, educadoras sociales y personal administrativo. Los servicios sociales se distribuyen de forma territorial porque se considera que deben “promover la cohesión y la resolución comunitaria de las necesidades sociales, mediante políticas preventivas y comunitarias en todo el territorio” (art. 4).

En la práctica, la falta de recursos suficientes, la presión asistencial y la preponderancia de la lógica de la urgencia ha llevado a que la intervención de

servicios sociales con las escuelas deje de lado la dimensión educativa para priorizar la gestión de los riesgos sociales de la infancia (Gillies, 2008). Los servicios sociales a menudo tienden a ocuparse de aquellas manifestaciones más graves de desventaja infantil, que están relacionadas con la posibilidad de negligencia familiar, maltrato o abusos (Mayordomo y Millán, 2017; Sánchez-Castiñeira, 2023). Por otra parte, la investigación de vertiente más educativa sobre la relación entre la escuela y los servicios sociales ha tenido fundamentalmente por objeto el tema del absentismo escolar, el abordaje del absentismo escolar (protocolos, programas y propuestas de intervención), la participación de las familias y la comunidad, y el trabajo en red (Varela, 2010).

El presente capítulo explora un aspecto poco estudiado hasta el momento, que tiene que ver con la interacción entre escuela y servicios sociales en la responsabilidad compartida de compensar las privaciones económicas de las familias para favorecer la igualdad de oportunidades educativas. Para ello, en primer lugar, se analiza de forma crítica la perspectiva de los SSAP sobre el papel actual de las escuelas en la inclusión y la igualdad sociales. Segundo, se explican diferentes estrategias de los SSAP para tratar de maximizar las oportunidades educativas de la infancia socialmente vulnerable.

2. MÉTODO

Esta investigación se basa en 17 entrevistas semi-estructuradas individuales y ocho grupos de discusión (28 personas participantes en dos grupos cada una) realizados en 2014-2015 a trabajadoras sociales de los servicios sociales de atención primaria de la ciudad de Tarragona. La muestra de personas entrevistadas tiende a reflejar el universo de trabajadoras sociales en España, que está mayoritariamente formado por mujeres de entre 30 y 50 años nacidas en España (CGTS, 2022).

Las entrevistas individuales se orientaron a comprender qué manifestaciones de pobreza o privación material se enfrentaban las familias usuarias, cómo las profesionales definían estas situaciones y qué acciones e instrumentos movilizaban para atenderlas (Saraceno, 2002). Seguidamente, durante los grupos focales, se leyeron extractos significativos de las entrevistas, cuyas ideas y conclusiones fueron aclaradas, matizadas y desarrolladas por el grupo (Morgan, 1996). El análisis de los datos se realizó a través de un software informático que permitió la generación de nuevos conceptos en interacción con una lista temática previamente elaborada desde el marco teórico (Ritchie, Lewis, McNaughton y Ormston, 2014). Para este capítulo,

se han analizado aquellos de entrevistas y grupos focales a los que se le habían asignado códigos asociados a la infancia, las escuelas, y las intervenciones socioeducativas.

3. RESULTADOS

Básicamente, el objetivo de los servicios sociales es la atención a las necesidades personales y sociales para la promoción de una vida digna (Pelegrí, 2015). Este encargo se materializa a través profesionales del trabajo y de la educación sociales que, normativamente, enmarcan su acción en términos de igualdad de oportunidades y justicia social (Lima, 2016). De esta forma, la mirada desde los servicios sociales básicos puede reconocer la existencia de grupos específicos especialmente desfavorecidos en las escuelas y la falta de acción de los centros educativos. Este es el relato de una trabajadora social en un barrio especialmente desfavorecido:

La escuela tiene muchas dificultades. Los niños no pueden seguir luego el instituto. La institución es incapaz de ayudarlos. [...] También desde el Plan de Desarrollo Comunitario trabajábamos contra el absentismo escolar y, luego, era la escuela la que expulsaba a los niños. Nos decía: “Ah, es que no tenemos otra opción, qué hacemos?” (TS1- Entrevista individual)

Las profesionales de servicios sociales no solo identifican el papel ineficaz de algunas escuelas en términos de igualdad de oportunidades, sino que reconocen que estas instituciones también pueden ser en sí mismas generadores de desigualdad y marginalidad. Una de estas prácticas excluyentes consiste en la exigencia por igual a todas las familias de pagos económicos para tarea y material básico de la escuela, ignorando que puede haber algunas familias que no las puedan asumir. Esta práctica discriminatoria puede acentuarse cuando desde la institución se interpretan las carencias económicas de las familias como defectos morales individuales (Hasenfeld, 2000). Entonces la escuela puede responder a esta aparente falta de colaboración de algunas familias se a través de culpabilizar y exponer a los padres y de penalizar directamente al niño, que queda excluido algunas actividades. Esta exclusión tiene efectos negativos para el niño no sólo a nivel educativo sino también a nivel relacional (Ridge, 2010). La siguiente cita muestra estos aspectos y también que estas prácticas excluyentes y estigmatizadoras pueden acentuarse cuando la coordinación con los servicios sociales de atención primaria no es eficaz, puesto que la escuela tarda en informar a servicios sociales de estos casos a través de las comisiones conjuntas que se realizan de forma periódica:

El colegio no dispone de ayudas económicas. El colegio incluso a veces ataca a la mamá y al niño porque no lleva chándal al colegio. Y hay cosas más graves que el chándal. Niños que no tienen pagado el material escolar normalmente se le niega las excursiones. Al final, en no sé cuál comisión, después de no sé cuántos avisos y notas en la agenda, nos viene el colegio a nosotros y nos dice el niño quizás no tiene dinero. Esto después de un proceso de estigmatización brutal.[...] (TS2- Entrevista individual)

En otras ocasiones, las familias sufren procesos de exclusión social en parte motivados por las prácticas cotidianas en los servicios de empleo, de salud o de educación. En efecto, un agente como la escuela puede discriminar a las familias en base a su pobreza. En este caso, la profesional de servicios sociales puede tratar de defender con éxito los derechos más básicos de las familias (*advocacy*) (Wilks, 2021). Esto seguramente es posible porque la profesional conoce la realidad de las familias empobrecidas y, al mismo tiempo, se encuentra en una relación de poder más igualitaria ante la escuela.

Se resienten en actividades extraescolares, mucho. También, si no pagan las cuotas, en la escuela pública, no les dan el material escolar, las fichas, para hacer los deberes en casa. Tampoco pueden ir a las excursiones. Yo llamo muchas veces a la escuela. Tiene una visión que no es. Ellos piensan que la gente no lo hace porque no quiere: “¿Quién no tiene 10 euros para pagarlo?” Y yo les digo: “Pues hay mucha gente que no los tiene. Estos 10 euros lo necesitan para comer 4 días. (TS3- Entrevista individual).

Los servicios sociales básicos tienen el mandato legal de atender las necesidades socioeconómicas de la población (Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales), pero al mismo tiempo padecen los déficits de un sistema de bienestar donde las políticas contra la pobreza para las personas en edad de trabajar son residuales (Aguilar, 2013). En la práctica, las prestaciones económicas de servicios sociales son altamente selectivas e incorporan valoraciones profesionales complejas, entre las cuales se encuentra la percepción que la persona beneficiaria maximizará la utilidad de la prestación (Sánchez-Castiñeira, 2021). Respecto al apoyo de los servicios sociales de atención primaria a las familias en el ámbito educativo, esto significa que las profesionales pueden seleccionar a aquellas familias que poseen el capital cultural para apreciar y saber beneficiarse de la educación (Bourdieu, 1997),

así como para poder interpretar el contexto educativo local de forma que identifique los efectos negativos de la segregación escolar en el sistema educativo actual.

Hemos ayudado a que el niño vaya a un casal de Cáritas, donde la misma madre había colaborado. A nivel de verano, el niño el año pasado fue a un casal de la Fundación de Suriana, donde comía y almorzaba. [...] Ahora a la madre le preocupaba tener que pasar al niño a una escuela pública, que se manejase con según qué influencias (con niños marroquíes, colombianos...). Ellos eran de la India, tenían una frutería, eran gente trabajadora, una familia media. Ella tenía mucha preocupación por la educación de su hijo. (TS4- Entrevista individual).

También existen acciones proactivas por parte de SSB para llegar a las familias con dificultades (HM Government, 2006). Una de estas intervenciones consiste en la presencia regular de los educadores de servicios sociales en las escuelas (Pelegrí, 2015). Debido a que las situaciones socioeconómicas y las capacidades y estados de ánimo de las familias vulnerables pueden ser altamente fluctuantes (Laparra y Pérez, 2008), una intervención de los profesionales que pretenda ser verdaderamente proactiva debe incorporar un ofrecimiento de ayuda continua y bastante incondicional. Sin embargo, la falta de recursos humanos puede minar este esfuerzo por llegar a las familias con más dificultades, puesto que recibir el apoyo puede depender nuevamente en la capacidad de las familias para sostener este apoyo.

Soy referentes de colegios también. También hacemos el proyecto el educador en la escuela. Las familias piden hablar con el educador. A menudo lo hacen para solicitar el Dinem la l'escola (la beca comedor). Si tienen profesional (expediente abierto en servicios sociales) yo lo derivo. Si no, les hago yo misma la acogida (pido la documentación y tal). Pero si tienen más cosas, ya le digo que vaya a la TS de acogida directamente. A veces no te acaban de traer la documentación. No sé, yo tampoco les voy detrás. No tengo tanto tiempo. (TS5- Entrevista individual).

El contexto de intervención dominante en servicios sociales tiende a estructurarse a partir de intervenciones individualizadas que puede omitir la existencia de dinámicas sociales desigualitarias y opresivas. En los servicios sociales de atención primaria, la falta tiempo para establecer vínculos de confianza con los usuarios, junto con la escasez y poco adecuación de las prestaciones y servicios, pueden orientar la práctica profesional hacia su vertiente más punitiva y poco eficaz (Sánchez-Castiñeira, 2020). De esta forma, al mismo tiempo que la escuela puede reproducir la desigualdad de oportunidades y la discriminación de determinados colectivos, las intervenciones

sociales pueden en cierta forma penalizar por ello a los propios colectivos más desfavorecidos (adding insult to injury) (Fraser, 1995):

En Marruecos, no es importante el tema de la escuela, y con los gitanos ni te cuento. El tema del absentismo es horrible. No hay manera, ya te puedes poner como quieras. Las ayudas te funcionan una temporada, pero cuando ven que ya tienen la ayuda vuelven. Y es amenaza, les dices: “O te pones las pilas o te quito el Pirmi [la renda mínima de inserción]”. (TS6- Grupo focal).

5. CONCLUSIONES

Este capítulo ha identificado aquellas prácticas de los servicios sociales de atención primaria que tratan de paliar las desigualdades y las privaciones educativas que sufren algunas familias a causa de la falta de ingresos. Los servicios sociales se demuestran como un agente clave del territorio en comprender el carácter multidimensional de la pobreza y, más concretamente, sus efectos sobre las oportunidades y el bienestar educativos de la infancia. Las intervenciones de los servicios sociales en este sentido pueden ser de dos tipos. Por un lado, los servicios sociales pueden concienciar a las instituciones educativas sobre la imposibilidad (y no “falta de interés”) de algunas familias de hacer frente a los diferentes costes económicos que la escuela exige. Asimismo, servicios sociales, en ocasiones, identifica e interfiere sobre los procesos de degradación y estigmatización que pueden sufrir algunos niños por parte del propio sistema educativo.

Desgraciadamente, este tipo de intervención se realiza de forma esporádica o a iniciativa (e indignación) personal, y no parece cambiar algunas dinámicas socialmente excluyentes de las escuelas. Por otro lado, los servicios sociales en ocasiones tramitan prestaciones que compensan los déficits del propio sistema educativo para establecer una educación gratuita *de facto*. Este mecanismo resulta insuficiente e ineficaz porque las prestaciones económicas actuales que gestionan los servicios sociales tienden a ser altamente selectivas y discrecionales (Sánchez-Castiñeira, 2020). Además, la gestión de estas ayudas desgasta a las profesionales debido a la sobrecarga de criterios e ininterpelaciones administrativas (Mayordomo, 2023).

Este estudio demuestra, primero, a la necesidad que la perspectiva inclusiva y empoderadora de los servicios sociales esté presente en las escuelas. En este sentido, los servicios sociales deberían dejar de realizar las funciones de “último nivel de

atención” del sistema educativo (Aguilar, 2013). En esta línea, se podría institucionalizar un “sistema intersectorial socioeducativo” (Pelegrí, 2015). En segundo lugar, resulta necesaria una política de garantía de ingresos de las familias a nivel autonómico o estatal que, para algunas situaciones específicas de infancia, podría ser complementada a nivel local por un sistema más objetivo y eficiente de gestión de prestaciones (Manzano, 2020).

6. REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2013). Los servicios sociales en la tormenta. *Documentación social*, 166, 145-167. Obtenido de: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115192/1/628394.pdf>
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidal.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Consejo General del Trabajo Social (2022). *IV Informe sobre los servicios sociales en España y la profesión del trabajo social*. Madrid: CGTS
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a ‘Postsocialist’ Age. *New Left Review*, 212, 68-93
- Gillies V. (2008). Childrearing, class and the new politics of parenting. *Sociology Compass*, 2 (3), 1079–1095. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00114.x>
- Laparra, M. and Pérez, B. (2008). *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Fundación Foessa.
- Lima, I. (2016). Definició Global del Treball social a Melbourne (2014). *Revista de Treball Social*, 207, 143-151.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- OECD. (2022). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris. OECD Publishing
- Manzano, M. (2020). *Prestacions econòmiques, serveis socials i ens locals després del Coronavirus*. Obtenido de: <https://lleienel.cat/prestacions-serveis-socials-ens-locales-coronavirus/>
- Mayordomo, E. y Millán, X. (2017). Límites y retos en la garantía de derechos de la infancia en Cataluña. Una aproximación desde el ámbito municipal. *Zerbitzuan*, 63, 75-88. <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Zerbitzuan63.pdf>
- Mayorodomo, E. (2023). La prescripció social o com garantir la participació dels infants vulnerats en les extraescolars. *Educació 360*. Obtenido de:

<https://www.educacio360.cat/la-prescripcio-social-o-com-garantir-la-participacio-dels-infants-vulnerats-en-les-extraescolars/>

Pelegrí, X. (2015). Repensant la política de serveis socials per a un canvi d'època. *Pedagogia i Treball Social* 4(1), 51-73.

<https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/309477>

HM Government (2006). *Reaching Out: An Action Plan on Social Exclusion*. London: Cabinet Office. Obtenido de:

https://www.bristol.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/reaching_out_full.pdf

Ridge, T. (2010). *Living with poverty. A review of the literature on children's and families' experiences of poverty*. London: Department for Work and Pensions.

Obtenido de:

<http://www.bris.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/Child%20Poverty%20lit%20review%20DWP.pdf>

Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton, C. and Ormston, R. (ed.) (2014). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: National Center for Social Research

Sánchez-Castiñeira, S. (2020) Dinámicas organizativas constrictivas en los servicios sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 259-270.

<https://doi.org/10.5209/cuts.65918>

Sánchez-Castiñeira, S. (2021). *El trabajo social en acción. Práctica profesional en los servicios sociales básicos*. Barcelona: Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña. Obtenido de:

https://www.tscat.cat/download/web/2022/Gener/Monografic_X%20Dolors%20Arteman_castell%C3%A0_web.pdf

Sánchez-Castiñeira, S. (2023). Un análisis institucional de la relación entre los servicios sociales de atención primaria y las escuelas infantiles. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 106-129.

<https://doi.org/10.14198/ALTERN.21965>

Saraceno, C. (2002). *Social assistance dynamics in Europe. National and local poverty regimes*. Bristol. The Policy Press.

Varela, L. (2010): La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148. Obtenido de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577011>

Wilks, T. (2012). *Advocacy and social work practice*. Milton Keynes: Open University.