


Cita bibliográfica: 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>

Un análisis institucional de la relación entre los servicios sociales de atención primaria y las escuelas infantiles

An institutional analysis of the relation between primary care social services and early childhood educational and care services

SERGIO SÁNCHEZ-CASTIÑEIRA

Universidad de Barcelona, Barcelona, España
ssanchezc@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-7568-2462>

Resumen

Introducción. Las escuelas infantiles para niñas y niños de 0 a 3 años han incorporado manifiestamente algunos de los objetivos que definen los servicios sociales, como son la lucha contra la pobreza y la inclusión social. Sin embargo, la realidad es que las familias empobrecidas muestran tasas de acceso especialmente bajas. Este artículo propone una perspectiva institucionalista para analizar las condiciones que pueden limitar que los servicios sociales de atención primaria faciliten que los hogares empobrecidos se incorporen a las escuelas infantiles. **Metodología.** Se trata de un análisis de los servicios sociales de atención primaria que se basa en entrevistas semiestructuradas (17) y grupos de discusión (8) con trabajadoras sociales. **Resultados.** Las explicaciones de las trabajadoras sociales muestran que, ante la falta de plazas escolares disponibles y la escasez de recursos propios de los servicios sociales, las escuelas infantiles no se conciben como un «derecho» (lógica institucional universalista) de las familias usuarias. En contraposición al

Abstract

Introduction. Early childhood educational and care services have recently adopted the goals of social inclusion and ending child poverty. These objectives are aligned with the aims of primary care social services implemented by social workers. The access rates of impoverished families to these schools, however, are particularly low. Adopting an institutionalist approach, we analysed the regulatory and organisational conditions that frame how social workers in primary care social services promote the access of children aged 0-3 years to public schools. **Methodology.** This analysis of primary care social services in the city of Tarragona was based on semi-structured interviews with social workers (17) and discussion groups (8). **Results.** Given the lack of vacant school places and the scarcity of resources in primary care social services, social workers' narratives showed that access to these schools was not conceived as a family's «right» (*universalist institutional logic*). In contrast to the academic consensus, social workers in primary care social services are not

Recibido: 14/02/2022

Aceptado: 03/11/2022



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

consenso académico, desde los servicios sociales no se conocen o no se consideran suficientemente los beneficios emocionales, cognitivos y relacionales de la entrada en el sistema educativo a una edad temprana. En general, se estima natural que los niños pequeños sean cuidados por los progenitores (y por la familia extensa). De hecho, se tiende a considerar que el hecho de cuidar a tiempo completo de un niño o de una niña promueve unos adultos más «responsables» también en otras áreas de sus vidas. Dentro de este marco institucional donde domina la lógica familista, las profesionales pueden movilizar diversas racionalidades para priorizar las (pocas) usuarias a quienes se les facilita el acceso a estas escuelas. Primero, las escuelas infantiles pueden sustituir parcialmente el espacio familiar en situaciones consideradas de «riesgo infantil» (falta de alimentación adecuada o sospecha de prácticas parentales negligentes). En este caso, las prácticas de los servicios sociales respecto a las escuelas infantiles reproducirían el carácter residual y subsidiario de la familia que históricamente ha configurado las políticas contra la pobreza en el sur de Europa. En segundo lugar, se puede favorecer el acceso a las escuelas infantiles cuando se conciben como un «recurso» necesario para liberar a la usuaria de cargas familiares con el objetivo de poder realizar las acciones del plan de intervención social (formación en habilidades básicas, cursos de idiomas, participación en actividades relacionales, etc.) (lógica institucional profesionalista). En tercer lugar, las escuelas infantiles pueden representar un servicio imprescindible de conciliación cuando se presenta la oportunidad de un acceso inmediato al mercado laboral y la persona no dispone otros apoyos informales para para cuidar a sus hijos (lógica institucional de activación). *Discusión y conclusiones.* El análisis institucionalista identifica algunas de las influencias sobre el funcionamiento de unas organizaciones de bienestar social ubicadas en contextos más amplios de desigualdad. En este sentido, este artículo expone algunos aspectos de las prácticas reales de los servicios sociales, más allá de las voluntades normativas o de las prescripciones metodológicas. Dicho conocimiento puede facilitar el diseño y la implementación de políticas de servicios sociales más eficaces.

Palabras clave: Organización gubernamental; servicios sociales; escuelas infantiles; trabajador social; educación formal; pobreza; análisis institucionalista

aware of, or do not consider the emotional, cognitive, and relational benefits of entering the education system at an early age. The prevalent view is that young children are to be cared for by their parents (and the extended family). In fact, taking full-time care of children is often thought of as enhancing adults' responsible nature in other domains than parenting. This *familistic logic* prevails in this institutional framework and professionals should mobilise several rationalities to prioritise the (few) users who obtain help from primary care social services to access these schools. Firstly, these schools are used by primary care social services to partially replace the family when children are considered «at risk» (e.g., lack of adequate nutrition or suspected negligent parenting practices). In this case, the practices of primary care social services regarding these schools reproduce the residual and subsidiary traits that have historically shaped anti-poverty policies in Southern Europe. Second, access to these schools can be favoured when schools are framed as a necessary «resource» that frees parents from care tasks, allowing them to undertake actions of the social intervention plan (e.g., basic skills training, language courses, participation in relational activities) (*professional institutional logic*). Third, these schools can be considered as a key means of support when a job opportunity arises and no informal support is available to care for the children (*institutional logic of activation*). *Discussion and conclusions.* An institutionalist analysis allowed the identification of some of the elements that influence social welfare organisations within social contexts of inequality. In this sense, this study exposed some aspects of professional practices in primary care social services which cannot be explained by manifest goals or methodological prescriptions. Such knowledge can facilitate the design and implementation of more effective social service policies.

Keywords: Government organisations; social services; nursery schools; social workers; formal education; poverty; institutionalist approach

1. INTRODUCCIÓN

Existe un consenso manifiesto a nivel académico y gubernamental acerca de que las escuelas infantiles de 0 a 3 años constituyen un servicio básico para la lucha contra la pobreza y la exclusión social (European Commission, 2013). Las dificultades de conciliar trabajo y cuidados han sido identificadas como un factor que incrementa el riesgo de pobreza y de vulnerabilidad social de las familias monoparentales o con niveles educativos bajos (Ranci, 2010). Por otro lado, a diferencia de lo que sucede con los niños que provienen de hogares con niveles de ingresos medios y superiores, aquéllos que provienen de hogares situados en el último quintil adquieren beneficios cognitivos cuando acceden a las escuelas de 0 a 3 años (Esping-Andersen, Garfinkel, Han, Magnuson, Wagner y Waldfogel, 2011). La calidad de los sistemas pedagógicos y un acceso lo más universal representan dos condiciones que favorecen esta función compensatoria de la educación formal de 0 a 3 años (Dämmrich y Esping-Andersen, 2016). Igualmente, cuando estas escuelas están coordinadas con otros servicios públicos del territorio resultan más eficaces para atender las necesidades multidimensionales de las familias con más desventajas sociales (European Commission, 2016).

Sin embargo, se producen algunas condiciones que limitan significativamente la capacidad de los servicios educativos de primer ciclo para reducir las desigualdades y dinámicas de desventaja social. Por un lado, los recursos públicos destinados a los niveles educativos preescolares son menores que en el resto de los niveles. Esto ocurre a pesar de la demostración de que las intervenciones focalizadas en los periodos iniciales de vida son más beneficiosas en términos de coste-eficacia que aquellas realizadas durante la adolescencia o la edad adulta (Heckman y Mosso, 2014). Además, los análisis que imputan las prestaciones en especie a los ingresos de las familias demuestran que los servicios de atención a la primera infancia favorecen en mayor medida a los hogares con rentas medias y altas, que son quienes más los utilizan (Bennet, 2014). Otro factor que dificulta el papel de estos servicios en la lucha contra la pobreza es que pueden considerarse un sector de bienestar poco clarificado, respecto a los cuales no existe consenso sobre sus objetivos de bienestar y promoción sociales, así como sobre la forma de organizarse y financiarse (Fraisie, Andreotti y Sabatinelli, 2004). En el caso de España, sólo recientemente se ha optado decididamente por unos servicios educativos para la infancia de 0 a 3 años que, al mismo tiempo que tiendan a la universalidad, traten de priorizar

el acceso de las familias empobrecidas y en riesgo de exclusión social (Real Decreto 95/2022)¹.

La inmensa mayoría de familias con niños pequeños que están vinculadas a los servicios sociales de atención primaria padecen pobreza o riesgo de exclusión social. De esta forma, una de las medidas que podrían beneficiar a las familias usuarias de servicios sociales que tienen niños/as menores de tres años es el acceso a las escuelas infantiles. Sin embargo, la escasa cobertura de plazas públicas y las limitaciones de gasto de los servicios sociales para financiar plazas privadas limitan este acceso (Blasco, 2016). El presente artículo analiza qué orientaciones normativas y cognitivas guían a las trabajadoras sociales a seleccionar aquellas pocas familias usuarias que finalmente reciben apoyo para acceder a las escuelas infantiles. Este análisis se realiza a partir de las diversas influencias institucionales que podrían condicionar la práctica en los servicios sociales de atención primaria.

En principio, el trabajo social se orienta a la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad². En realidad, el trabajo social se desarrolla en marcos institucionales complejos ubicados en un contexto socioeconómico de desigualdad más amplio (Zamanillo, 2018). La práctica del trabajo social se configura en buena parte a partir principios cognitivos y de pautas posibles de acción que tienen su origen en una diversidad de sectores de la sociedad y que se plasman en las condiciones legislativas y organizativas (Lounsbury, Steele, Wang y Madeline, 2021). En el caso de los servicios sociales básicos, estos sectores pueden ser cuatro y estar relacionados con las instituciones familiar, democrática, académica-profesional y del mercado. De esta forma, las prácticas de las trabajadoras sociales reflejarían los siguientes supuestos institucionales: familismo, universalismo, profesionalismo y activación. Estos supuestos aportarían los elementos cognitivos y valorativos que permiten a las profesionales definir qué situaciones conforman una necesidad, los perfiles de personas usuarias que son objeto de intervención y las medidas que se consideran adecuadas (Lounsbury, Steele, Wang y Madeline, 2021).

Por ejemplo, la demanda de prestación económica por parte de una usuaria de los servicios sociales básicos puede corresponder a intervenciones diferentes según los supuestos institucionales disponibles para aquella situación.

1 Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE n.º 28, de 02/02/2022. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

2 <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>

En un contexto de recursos escasos como el de la asistencia social pública, la intervención tiende a basarse en el supuesto dominante de que la familia extensa tiene el deber de proveer de los recursos básicos (*lógica institucional familista*) (Sánchez-Castiñeira, 2020a). No obstante, la trabajadora social puede aplicar otra lógica institucional si considera que la usuaria adulta debe soportar relaciones abusivas por parte de sus progenitores porque depende económicamente de ellos. En tal caso, la decisión técnica puede priorizar que esta usuaria reciba recursos económicos y emocionales de capacitación individual (*lógica profesionalista*). Alternativamente, una demanda de prestación económica para productos básicos puede conllevar una intervención que se base en la tramitación directa de la prestación económica, en tanto que cumple unos requisitos de necesidad que han sido establecidos previamente y que se considera que deben atenderse independientemente de otras valoraciones personales o familiares (*lógica universalista*). En último lugar, el acceso a una prestación económica puede estar condicionado a la realización de actividades de inclusión social o de inserción laboral (*lógica de activación*).

En efecto, los objetivos de inclusión social y de bienestar de los servicios sociales básicos no tienen una traducción práctica directa o unívoca (Ramsundarsingh y Shier, 2107). Esto implica que las intervenciones sociales de las trabajadoras sociales pueden diferir en cuanto a la priorización de necesidades, la categorización de las usuarias y la implementación de las medidas. Estas profesionales se encuentran de forma cotidiana con situaciones complejas que requiere que movilicen los recursos materiales, cognitivos y valorativos disponibles en un determinado contexto para dar respuesta situaciones cotidianas de privación y desesperación. Estas prácticas son en parte indeterminadas porque los recursos disponibles provienen de los diferentes supuestos institucionales –*familismo, universalismo, profesionalismo y activación*– que pueden presentarse en la legislación y la organización de los servicios sociales básicos.

Estos supuestos se pueden considerar *lógicas institucionales*, en tanto que representan pautas relativamente coherentes de valores, creencias, normas y actividades a partir de las cuales las trabajadoras sociales dan sentido y desarrollan sus intervenciones (Friedland y Alford, 1991). De esta forma, los términos que se utilizan habitualmente en los servicios sociales derivan de unas lógicas institucionales que les confieren unos principios valorativos que orientan su sentido práctico. Algunos de estos términos son «el apoyo familiar» (*lógica familista*), el «carácter técnico» de la intervención social (*lógica profesionalista*), la satisfacción de las «necesidades básicas» (*lógica universalista*) o la «dependencia» de las prestaciones por parte de algunas usuarias

(*lógica de activación*). En la práctica, las trabajadoras sociales pueden tratar de aplicar de forma reflexiva estos supuestos institucionales para facilitar que las intervenciones se adapten mejor a dificultades diversas y complejas (Giddens, 1995). La presencia simultánea en los servicios sociales de diferentes lógicas institucionales que potencialmente pueden orientar las prácticas implica que el análisis empírico resulta imprescindible para conocer el contenido real de las intervenciones sociales (Lounsbury, Steele, Wang y Madeline, 2021).

En el contexto de los servicios sociales, cada lógica institucional representa una visión específica y unilateral de las causas de las necesidades y desigualdades, así como de las formas de intervención social. Las lógicas institucionales que se presentan a continuación (tabla 1) son construcciones teóricas que permiten el análisis de la realidad social, pero que difícilmente pueden manifestarse en la realidad empírica en su forma más pura (*tipos ideales*) (Weber, 1964).

Tabla 1. Tipos ideales de lógicas institucionales (potencialmente) influyentes en los servicios sociales básicos en España

	Lógicas institucionales			
	<i>Familismo</i>	<i>Universalismo</i>	<i>Profesionalismo</i>	<i>Activación</i>
<i>Institución básica</i>	La Familia.	La Democracia.	La Academia y Profesión.	El Mercado.
<i>Organizaciones influyentes (y tipo de legitimidad)</i>	Familias, comunidades, redes de compatriotas, algunas iglesias y ONG («el estado integrador»).	Tribunal de Derechos Humanos, el Defensor del Pueblo, los movimientos sociales («el estado democrático e igualitario»).	Colegios profesionales, universidades («el estado corrector o por el progreso social»).	Servicio de Ocupación de la Generalitat, Departamento de Ocupación, Servicio de Empleo Público Estatal («el estado capacitador»).
<i>Causa prioritaria de la «necesidad»</i>	«Rupturas familiares», «aislamiento social».	«Falta de oportunidades», «desigualdad».	«Déficit», «inadaptación», «opresión».	«Falta de formación y de capacidades», «desmotivación», «dependencia institucional».
<i>Funciones de los servicios sociales básicos</i>	Integración social, contención del gasto público.	Garantistas, igualitarios.	Correctores, empoderadores.	Motivadores, activadores de cara al empleo.

<i>Intervención social</i>	Subsidiaria de la familia, paliativas. Satisfacción de necesidades muy básicas. Actitud condescendiente.	Inclusión social (multidimensional) e incidencia sobre aspectos materiales y discursivos	Transformación individual, grupal o comunitario dentro de una lógica reparadora o bien transformadora	Negociación, acuerdo, contraprestación, «derechos y deberes»
<i>Conceptos claves</i>	Familias, relaciones, ayuda, acogida, integración.	Oportunidades, derechos, igualdad, necesidades básicas, bienestar.	Diagnóstico, plan de intervención, <i>expertise</i> , empoderamiento, capacitación.	Autonomía, responsabilidad individual, contrato, condicionalidad, esfuerzo, motivación, dependencia.

Fuente: Sánchez-Castiñeira (2021).

1.1. *Lógica institucional familista*

El familismo representa un principio institucional y cultural que considera la familia y la comunidad como responsables de satisfacer las necesidades económicas y relacionales de sus miembros. Esta lógica institucional familista ha configurado en buena parte el diseño y la aplicación de las políticas laborales, de vivienda y de pensiones y prestaciones económicas de los estados del bienestar del sur de Europa (Flaquer 2004). Las políticas familistas pueden favorecer el fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios, al contrario de aquellas intervenciones institucionales que entienden a los individuos como seres atomizados, las cuales podrían favorecer procesos de desarraigo social (Castel, Varela y Álvarez-Uría, 2019). Ciertamente, aquellas personas empobrecidas que sólo pueden recibir apoyo de dispositivos asistenciales o de organizaciones de caridad muestran niveles de privación y de desesperación más extremos, pues quedan despojadas de la experiencia normalidad que comporta el apoyo de la familia más cercana (Sánchez-Castiñeira, 2019).

No obstante, el recurso de las redes familiares y sociales más amplias puede resultar insuficiente para las usuarias más empobrecidas ante el incremento de las desigualdades sociales. Aquellos hogares con más dificultades, a menudo no disponen de los recursos necesarios para integrarse en los sistemas informales de reciprocidad formados por la familia, la comunidad o las personas compatriotas (Portes y Fernández-Esquinas, 2020). Asimismo, el familismo puede acentuar las desigualdades y opresiones previas, como puede ser la de género. Por ejemplo, cuando los recursos del hogar o de la familia no

alcanzan para todos, son las mujeres quienes tienden a privarse de productos básicos (Ridge, 2010).

1.2. Lógica institucional universalista

El principio universalista responsabiliza a las administraciones públicas de garantizar el acceso a los servicios y prestaciones que resultan necesarios para satisfacer las necesidades básicas (Uceda-Maza, Domínguez-Alonso y Martínez-Martínez, 2015). En principio, la lógica universalista sería incompatible con la dinámica familista más dominante en el sistema de bienestar español, que como se ha visto tiende a delegar la atención última de las necesidades socioeconómicas y de atención a las personas dependientes en las redes familiares y comunitarias. En realidad, las prácticas cotidianas en los servicios sociales básicos son complejas, multidimensionales e ambivalentes (Zamanillo, 2018). Esto significa que el día a día de los servicios sociales puede empañarse de principios universalistas a través de aspectos específicos de la legislación, de los objetivos manifiestos de la organización o de las orientaciones normativas de las trabajadoras sociales.

1.3. Lógica institucional profesionalista

Las leyes y reglamentos formales con que se diseñan las políticas de servicios sociales básicos deben concretarse a través de un personal del trabajo social que aplica su conocimiento experto en un contexto organizativo específico (Brodkin, 2015). A pesar de que el trabajo social se dirige manifiestamente a favorecer el bienestar social y promover las oportunidades, la teoría crítica también ha relacionado las prácticas y los saberes de profesiones como el trabajo social con instituciones de gestión de los riesgos sociales (servicios sociales, escuelas, prisiones, etc.) que despliegan procesos específicos de normalización, disciplina y vigilancia (García-García y Rendueles, 2017). No obstante, desde el trabajo social también se han desarrollado prácticas que señalan la capacidad transformadora y empoderadora de la profesión. Por ejemplo, determinadas actuaciones de coordinación entre servicios y profesionales en el territorio han promocionado intervenciones sociales que han mejorado la vida y las oportunidades de las usuarias, a través de incidir sobre la globalidad de su situación (Domínguez-Alonso, 2001).

1.4. Lógica institucional de la activación

En las últimas décadas, los estados del bienestar orientan sus políticas sociales cada vez más a la inserción en el mercado laboral (formación ocupacional,

actividades de reinserción, servicios de reconciliación de la vida laboral y familiar, etc.) y reducen progresivamente las prestaciones económicas y los servicios garantizados (Bonoli, 2013). Esta aproximación se materializa en los servicios sociales a través de la utilización de incentivos o de la exigencia de contraprestaciones para acceder a apoyos económicos o servicios (Ervik, Kildal y Nilssen, 2015). Esta mayor orientación a la activación puede ser positiva para favorecer la agencia de las usuarias, sobre todo cuando las intervenciones no se circunscriben únicamente a objetivos de inserción laboral. En este sentido, unas políticas que fomentan procesos de cambio personalizados y multifacéticos pueden compenetrarse eficazmente con la *expertise* y la vocación del trabajo social (Van Berkel y Van Der Aa, 2012).

Este artículo identifica cómo las trabajadoras sociales definen la educación de 0 a 3 años como un servicio para los hogares empobrecidos y rastrea el origen de estas definiciones en las diferentes lógicas institucionales presentes en los servicios sociales. En un contexto de insuficiencia de plazas de escuelas infantiles, cada lógica institucional establece una racionalidad diversa para que los servicios sociales de atención primaria faciliten el acceso. En definitiva, este análisis permite identificar y explicar algunos de los efectos de los servicios sociales en la igualdad de oportunidades a través de un contexto de acción profesional que está estructurado por influencias institucionales diversas y, a menudo, confrontadas.

2. METODOLOGÍA: estudio de caso de los Servicios Sociales de Atención Primaria de la ciudad de Tarragona

Esta investigación identifica qué criterios informales movilizan las trabajadoras sociales para seleccionar las familias que son derivadas a las escuelas infantiles municipales de 0 a 3 años en un contexto de escasez de plazas disponibles. Se tiene en cuenta que el marco institucional de los servicios sociales de atención primaria proporciona diversas racionalidades de actuación para que las profesionales maximicen los beneficios de los recursos disponibles.

En el caso de Cataluña, la Ley 5/2004 de creación de guarderías de calidad³ supuso un impulso en la extensión de la educación infantil de primer ciclo, porque instó al Gobierno catalán a ampliar la red de guarderías de titularidad pública de Cataluña. Entre los años 2001 y 2014, se pasó de una tasa de escolarización de niños/as entre 0 y 2 años en centros públicos del 9.6% al 22.9%

³ Ley 5/2004, de 9 de julio, de creación de guarderías de calidad. DOGC n.º 4175, de 17/07/2004. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-16619-consolidado.pdf>

(y en el conjunto de públicos y privados del 27.6% al 36.7%). Sin embargo, este esfuerzo no revertió en una mayor equidad de acceso a unas escuelas que estaban mayormente orientadas a la conciliación, donde las familias con ingresos bajos, de minorías étnicas o inmigrantes se encontraban claramente infrarrepresentadas (Sindic de Greuges, 2015).

En el curso 2013-2014, la ciudad de Tarragona disponía de diez escuelas públicas de 0 a 3, que incluían 678 plazas y que proporcionaban una cobertura del 13% de la infancia potencialmente beneficiaria. La cobertura total de plazas ascendida al 37%, pero hay que tener en cuenta que las familias empobrecidas se encontraban excluidas de las escuelas privadas porque no existía ninguna subvención (Sánchez-Castiñeira, 2020b).

En un contexto local de escasez relativa de plazas, el primer criterio para acceder a una de las escuelas públicas era residir en el barrio que correspondía a alguno de los centros. En la práctica, las familias solicitantes dentro de una misma zona tendían a superar las plazas disponibles y, por tanto, el otro criterio que se demostraba determinante era que todos los adultos del hogar participaran en el mercado laboral formal (este criterio se valoraba por delante de los de vulnerabilidad social o económica). De esta forma, ante la insuficiencia de plazas para atender las diferentes demandas potenciales, las escuelas infantiles de la ciudad se orientaban *de facto* a las necesidades de conciliación familia y empleo de las familias ya insertadas en el mercado laboral (en detrimento de las familias más empobrecidas o en riesgo de exclusión social). En realidad, las escuelas ubicadas en las zonas más empobrecidas no cubrían las plazas únicamente con familias con empleos formales. Las familias con ingresos bajos que conseguían las «plazas sobrantes» pagaban cuotas de 16 euros al mes, en contraposición al resto de familias que podían llegar a pagar hasta 160 euros. De esta forma, los centros de servicios sociales de atención primaria de estas zonas disponían de un cierto margen para orientar a las familias con más desventajas a estas escuelas. Cabe decir que no existía ningún protocolo de derivación y, de hecho, la comunicación entre ambos servicios era muy escasa (Sánchez-Castiñeira, 2020b).

Ciertamente, los servicios sociales de atención primaria en Tarragona tienden a atender sobre todo a población en situación económica de privación severa, presentan formas altamente selectivas de acceso a las prestaciones y están gestionados por profesionales del ámbito social (Sánchez-Castiñeira, 2021). En diferentes grados, estas características son compartidas por los servicios sociales de atención primaria del resto de España (Aguilar-Hendrickson, 2013). El paralelismo entre los servicios sociales de Tarragona y del resto de

España también se reproduce en las escuelas infantiles de 0 a 3 años. En efecto, el acceso limitado a la educación de preescolar de 0 a 3 años para las familias empobrecidas es una realidad generalizada en España (Blasco, 2016). En este sentido, los resultados de la investigación podrían ser, en parte, replicables en otros contextos locales en tanto que comparten determinadas características estructurales (Yin, 2017).

Los datos de este estudio se basan fundamentalmente en entrevistas semiestructuradas individuales (17) y grupos de discusión (8) que se realizaron con 30 profesionales de los servicios sociales básicos de Tarragona entre 2015 y 2016. La técnica de la entrevista semiestructurada se adecúa a esta investigación porque permite acceder a la descripción e interpretación de las diferentes prácticas institucionales en primera línea de intervención (Bertaux, 2016). Este tipo de indagación no pretende realizar una predicción precisa de los comportamientos, sino aprehender los procesos interpretativos y los acervos multifacéticos de conocimiento de los actores sociales (Jenkins et al., 2010; Schutz, 1962). En el caso específico de las trabajadoras sociales, el recurso de la entrevista se ha demostrado altamente útil para conocer el funcionamiento de los servicios sociales, seguramente debido a que este recurso discursivo representa un instrumento central de su práctica diaria. Además, las trabajadoras sociales pueden haber desarrollado una alta capacidad reflexiva sobre sus prácticas profesionales debido a que, de forma cotidiana, deben dar respuesta a situaciones personales extremas y con implicaciones éticas difícilmente resolubles (Sánchez-Castiñeira, 2021).

El personal de servicios sociales se ha seleccionado de forma intencional para identificar la máxima variabilidad en términos de territorio (centro y periferia) y de unidad funcional (equipos de acogida, de infancia, de violencia de género y de inclusión) (ver tabla 2). Las entrevistas individuales se orientaron a conocer las intervenciones de las trabajadoras sociales con los hogares empobrecidos y con hijos/as a cargo. Seguidamente, los grupos de discusión se centraron en los recursos institucionales e informales realmente disponibles en la intervención con familias empobrecidas.

Tabla 2. Profesionales colaboradoras directas de la investigación

Género y edad	Zona	Equipo	Entrevista individual	Grupo de discusión 1	Grupo de discusión 2
Mujer, 43	Periferia	Inclusión	x	x	x
Mujer, 31	Centro	Inclusión	x		
Mujer, 44	Centro	Socioeducativo	x		
Hombre, 56	Periferia	Socioeducativo	x	x	x
Mujer, 35	Periferia	Acogida	x	x	x
Mujer, 47	Centro	Acogida	x	x	x
Mujer, 34	Periferia	Acogida	x	x	x
Mujer, 40	Periferia	Acogida	x	x	x
Hombre, 38	Periferia	Socioeducativo	x	x	x
Mujer, 37	Centro	Socioeducativo	x		
Hombre, 41	Periferia	Inclusión	x	x	x
Mujer, 28	Periferia	Violencia de género	x		
Mujer, 34	Centro	Socioeducativo	x	x	x
Mujer, 36	Periferia	Violencia de género	x	x	x
Hombre, 44	Centro	Socioeducativo	x	x	x
Mujer, 41	Centro	Socioeducativo	x		
Hombre, 48	Periferia	Socioeducativo		x	x
Mujer, 56	Periferia	Acogida		x	x
Mujer, 53	Periferia	Inclusión / Acogida		x	x
Hombre, 42	Periferia	Socioeducativo		x	x
Mujer, 47	Centro	Socioeducativo		x	x
Mujer, 29	Periferia	Socioeducativo		x	x
Mujer, 37	Periferia	Inclusión		x	x
Mujer, 31	Periferia	Inclusión		x	x
Mujer, 61	Ciudad	Violencia de género (C)		x	x
Mujer, 62	Ciudad	Directora técnica		x	x
Mujer, 46	Ciudad	Discapacidades (C)		x	x
Mujer, 46	Ciudad	Inclusión (C)		x	x
Mujer, 42	Ciudad	Socioeducativo (C)		x	x
Mujer, 60	Ciudad	EAlA (C)		x	x
Hombre, 63	Ciudad	Tercera edad (C)		x	x

Nota: EAlA=Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas y los grupos de discusión se transcribieron y se analizaron a través del programa ATLAS.Ti 7. Primero se codificaron los extractos de las transcripciones para identificar las diversas prácticas en los servicios sociales, entre las cuales se encontraban las explicaciones sobre las posibles derivaciones a las escuelas infantiles de 0 a 3 años. Seguidamente, los extractos codificados se agruparon en función de categorías emergentes vinculadas a las lógicas institucionales (ver tabla 3 para identificar las categorías emergentes pertinentes en el caso de las escuelas infantiles). Este tipo de análisis se ha basado en la interacción entre los marcos analíticos y las observaciones (Ragin y Amoroso, 2019). De esta forma, se ha podido identificar y comprender una serie de prácticas de los servicios sociales que inicialmente podían pensarse como inconexas o aleatorias.

Tabla 3. Lógicas institucionales y categorías emergentes en el análisis de las prácticas de derivación de los servicios sociales a las escuelas infantiles de primer ciclo

Lógica institucional	Categorías asociadas
Familista	Responsabilidad familiar Infancia en riesgo Necesidades básicas Habilidades parentales
Universalista	Derecho Universalidad
Profesionalista	Plan de intervención Criterio técnico
Activación	Recurso Inserción laboral Condicionalidad Formación

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS: prácticas de derivación a las escuelas infantiles

A continuación, se analizan las diferentes experiencias y las valoraciones que las trabajadoras sociales realizan de las escuelas infantiles a través del análisis de las lógicas institucionales. De esta manera, se puede esclarecer algunas de las barreras que el contexto de servicios sociales puede imponer para que las profesionales en primera línea de acción puedan ejercer de puente entre las familias empobrecidas y estas escuelas infantiles. La tabla 4 presenta la

influencia que cada lógica institucional de servicios sociales puede ejercer en la concepción que las trabajadoras sociales tienen de las escuelas infantiles y en el tipo de utilización de éstas que se deriva. El análisis de las entrevistas ha identificado únicamente las definiciones y las prácticas de las trabajadoras sociales correspondientes a las lógicas familista, profesional y de activación (en cursiva en la tabla resumen).

Tabla 4. Cuadro resumen de las definiciones de las escuelas infantiles y prácticas potenciales de coordinación que realizan las trabajadoras sociales de los servicios sociales básicos según las diferentes lógicas institucionales

		Lógicas institucionales			
		Universalismo	Familismo	Profesionalismo	Activación
Definiciones de las escuelas infantiles		Las escuelas infantiles tienen un efecto positivo directo en el desarrollo cognitivo y social de la infancia, así como en la inclusión social y laboral de las familias	<i>Las escuelas infantiles resultan un servicio secundario en favor de los beneficios que implica para las familias vulnerables asumir «su responsabilidad» de ocuparse de los hijos/as a tiempo pleno.</i>	<i>Las escuelas infantiles, por sí mismas, no son un servicio que implique un cambio en las circunstancias y las actitudes de las usuarias que favorezca su inclusión social</i>	<i>Las escuelas infantiles pueden resultar un recurso que reste actividades a las usuarias y que favorezca su «pasividad»</i>
			<i>Definiciones centradas en la usuaria adulta – Se ignora el beneficio directo sobre la infancia que atiende este recurso socioeducativo</i>		
Práctica potencial de las trabajadoras sociales con respecto a las escuelas infantiles	Se promueve el acceso generalizado		<i>Se utiliza como un servicio de supervisión (o sustitutivo de protección) ante situaciones de «riesgo infantil» dentro de la familia</i>	<i>Se utiliza cuando se considera un «recurso» que resulta coherente con la implementación de un plan intervención que incluye otras medidas iniciadas desde servicios sociales</i>	<i>Se utiliza cuando libera a la usuaria de responsabilidades familiares de cara a una posibilidad real de inserción laboral a corto plazo</i>

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, las trabajadoras sociales no tienden a concebir la educación infantil de primer ciclo como un *derecho* de sus usuarias (*lógica universalista*), a partir del cual los/as niños/as de familias con desventajas se beneficiarían automáticamente en términos de desarrollo cognitivo y social, o desde el cual los progenitores mejorarían automáticamente sus oportunidades de inclusión

social o laboral. Desde los servicios sociales de atención primaria puede no reconocerse semejante carácter inclusivo de estas escuelas y, por tanto, no facilitar que el acceso de los hogares con más desventajas. En la siguiente cita, la trabajadora social expresa que no considera estas escuelas como un recurso básico para las familias con más desventajas sociales:

Entrevistador: Las *llars* [escuelas infantiles municipales], hace dos años, tenían un problema de falta de plazas.

Trabajadora social: Ah, pues no tengo ni idea. ¿Les sobran plazas? Puede ser, la gente no las puede pagar si no trabaja. Si no pueden pagarla ¿para qué los van a llevar si los padres están en casa y no tienen trabajo? Porque las becas [tarifaciones del Ayuntamiento con las escuelas municipales] subvencionan bastante, pero igualmente tienen que pagar como mínimo 16 euros al mes. Y como aquí se tienen los niños tan seguidos, a veces les toca a dos ir a la guardería. Y entonces son 32 euros. Pues les digo: «No lo lleses». También les decimos: «Vas a acumular deuda». Y, claro, las guarderías tienen que cobrar, por poquito que sea (Ts8. Entrevista individual).

La concepción sobre la crianza y la educación de la infancia de 0 a 3 años que tienen las trabajadoras sociales está en buena parte condicionada por la *lógica familista* dominante en los servicios sociales básicos en España. Se tiende a priorizar la responsabilidad que supuestamente adquieren los progenitores por cuidar a tiempo completo de su hijo/a pequeño/a, sobre el logro educativo y cognitivo que puede proporcionar asistir a la escuela a una edad temprana. Las trabajadoras sociales solo promueven activamente que las familias empobrecidas accedan a estas escuelas cuando consideran que la relación entre progenitores e hijos/as es perjudicial para el/la niño/a. En la misma medida que las prestaciones económicas de asistencia social tienden a otorgarse a aquellas personas que no disponen de vínculos familiares o comunitarios (Sánchez-Castiñeira, 2021), las escuelas infantiles se configuran como un recurso subsidiario de estas fuentes informales de bienestar. Esta utilización residual de las escuelas infantiles puede producirse, por ejemplo, cuando la profesional identifica que el/la niño/a está en riesgo de abuso o de negligencia. La siguiente cita muestra el supuesto institucional familista de que la educación infantil de primer ciclo debe ser una opción subsidiaria respecto a la atención familiar a tiempo completo:

En ocasiones, la situación de tensión se está comiendo la familia, sin ningún tipo de filtro. Entonces, a veces, la escuela infantil supone [para el niño/a] un ambiente más controlado, más educativo, más relacional, más vivencial. Así le evitas que esté tan contaminado por la mala situación que vive la familia (Ts35. Grupo de discusión).

Existen otros motivos «de riesgo» para los/as niños/as que llevan a las trabajadoras sociales a orientar a las familias hacia estas escuelas, tales como la necesidad de garantizar las comidas básicas:

Si la familia no tiene recursos económicos, pues aseguras una alimentación. La guardería les da almuerzo, comida y merienda. (Ts3. Entrevista individual)

En resumen, la utilización de las escuelas infantiles por parte de las trabajadoras sociales se limita a tratar las situaciones que amenazan de forma ostensible la salud o el desarrollo de los niños o niñas. Desde este uso restrictivo, las escuelas infantiles pueden configurarse a partir de aspectos derivados de la vertiente más de control social que en ocasiones puede condicionar los servicios sociales (Ramsundarsingh y Shier, 2017). De esta forma, se puede asignar a las escuelas infantiles algunas de las funciones propias de los sistemas de protección de menores, como son la supervisión de una situación de riesgo o, incluso, una asunción parcial de la guarda (a través de pasar menos tiempo en una familia que se considera negativa para el/la niño/a).

Como se ha visto, el acceso de los hogares usuarios de servicios sociales a las escuelas no puede resultar de un derecho garantizado que se aplica de forma automática (*lógica universalista*). La lógica institucional profesionalista define las escuelas como un «recurso» que la trabajadora social utiliza de forma intencional para producir cambios efectivos en las usuarias. Por tanto, las trabajadoras sociales configuran las escuelas infantiles como una de las medidas que se deben integrar en un plan de intervención social más global. Estas intervenciones sociales tienen objetivos explícitos de inclusión social que pueden tener que ser asumidos por la usuaria.

Para mí la guardería es un recurso. Si la familia no hace nada [no participa en medidas inclusivas o dispone de un empleo] y tiene un mínimo de recursos, no sé, 600 [euros al mes] de pirmi [RMI] y tal, pues yo en principio no le digo que vaya el niño a la guardería. [...] Es decir, para mí, no es un recurso de «dejo al niño», o de «deja el niño ahí». Yo llamo o coordino para que este niño pueda entrar [en la escuela infantil] si tengo un objetivo mío de trabajo con la familia. [...] Yo he dejado en la guardería a un niño tres meses porque la madre tenía que hacer un curso tres meses y yo quería que lo hiciera (Ts30. Grupo de discusión).

La anterior cita alude indirectamente a la concepción profesional de que una utilización pasiva de los recursos («dejo al niño») por parte de las usuarias que las liberase de sus responsabilidades parentales sin comportar procesos de cambio podría incrementar el riesgo de apatía o «dependencia» de los servicios sociales. En este sentido, se tiende a promover el acceso de las usuarias para la inserción laboral (*lógica de activación*) si identifican que los progenitores no

tienen apoyo familiar (imposibilidad de movilizar la *lógica familista*) y expresan un compromiso realista para conseguir empleo:

Si hay dos progenitores que no trabajan, o incluso, que uno no ha trabajado ni cuando no había crisis, o trabajaba en casa, pues no. Yo no considero que la escuela infantil sea un recurso imprescindible. Años atrás quien se lo podía pagar se lo pagaba, y quien no, pues mira, no lo llevaba y no pasaba absolutamente nada (Ts12, Grupo de discusión).

Esta condicionalidad de la educación infantil de primer ciclo a medidas concretas y efectivas de inserción laboral puede suponer que, en territorios con escasa oportunidades de empleo, la utilización de las escuelas infantiles como un servicio de inclusión sociolaboral para los progenitores pierda sentido para las profesionales.

4. DISCUSIÓN

Las escuelas infantiles están consideradas como un servicio fundamental para favorecer el bienestar y las oportunidades de las familias socioeconómicamente vulnerables (European Commission, 2013). Sin embargo, este artículo muestra que, en un contexto de falta de plazas públicas en las escuelas infantiles (Blasco, 2016) y de escasa coordinación entre ambos servicios (Sánchez-Castiñeira, 2021), las trabajadoras sociales no pueden concebir las escuelas infantiles como un servicio generalizado (*lógica universalista*). El potencial discurso garantista y universalista de acceso a los servicios de bienestar que podría vincularse con los principios de justicia y de igualdad del trabajo social, se ahoga en un marco ideológico y organizativo que configura la práctica diaria más allá de las voluntades y las vocaciones que conducen a muchas personas al ámbito del trabajo social. El margen de acción que queda a estas profesionales es el de movilizar las lógicas institucionales disponibles para seleccionar las familias beneficiarias con el objetivo de maximizar el provecho de estas escuelas.

Primero, las trabajadoras sociales priorizan que la familia se responsabilice a tiempo completo de las criaturas (*lógica familista*). La otra cara de la moneda de esta lógica institucional se encuentra en la utilización preferente de las escuelas infantiles ante la necesidad de supervisar o reducir una situación «de riesgo» del niño o de la niña, la cual se produce a causa de un funcionamiento familiar que se percibe como inadecuado. Las escuelas infantiles toman entonces un carácter subsidiario respecto la familia porque se destinan a atender situaciones extremas como, por ejemplo, la falta de alimentación adecuada o la sospecha de prácticas parentales negligentes. Derivar a las escuelas infantiles representa una intervención reactiva y reservada para casos extremos, en línea con las características residuales y subsidiarias que muestran unas políticas

contra las desigualdades sociales del sur de Europa que están fuertemente basadas en supuestos familistas (Flaquer, 2004).

En segundo lugar, la lógica del profesionalismo también condiciona la definición y la práctica de las trabajadoras sociales en relación con la educación infantil de primer ciclo. La propia identidad profesional de las trabajadoras sociales se define por su función de capacitar las personas y las familias, a menudo, a través de modificar sus actitudes y comportamientos (Cortinas-Muñoz, 2012). De esta forma, las escuelas infantiles pueden definirse con una función muy específica y para complementar otras medidas de capacitación y de integración social identificadas en el diagnóstico profesional. Este sería el caso, por ejemplo, de la utilización de las escuelas infantiles para que las usuarias atiendan cursos de idiomas oficiales o actividades relacionales (*lógica profesionalista*). Por último, las escuelas se pueden considerar un servicio esencial de conciliación cuando las usuarias tienen la oportunidad de una inserción laboral efectiva a corto plazo (*lógica de activación*). En este caso, la lógica de la activación se desplegaría desde su vertiente más restrictiva y cortoplacista, pudiendo limitar la promoción social de las familias (Hernández-Echegaray, 2019).

En resumen, este análisis presenta un doble desafío: uno teórico de las lógicas insitucionales y otro aplicado del acceso a las escuelas infantiles. Desde la perspectiva teórica, otras investigaciones deben poner a prueba y revisar las cuatro lógicas institucionales para explicar otros aspectos de las prácticas de los servicios sociales de atención primaria. Por ejemplo, en otros contextos locales menos restrictivos en términos de recursos, donde la práctica profesional pueda definirse más por las necesidades de la población (*needs-driven practice*) que por los recursos disponibles (*resource-driven practice*), se podrían identificar elementos más transformadores del trabajo social (Pentaraki, 2017). En efecto, unas relaciones con las familias usuarias construida progresivamente desde la confianza podría favorecer el reconocimiento mutuo de los conocimientos y experiencias. Las familias usuarias podrían entonces pasar a ser las protagonistas del proceso de intervención y, si lo desean, optar por la ayuda de las profesionales en la toma de decisión de las medidas más adecuadas (Ferguson, 2007).

Desde la perspectiva aplicada, los resultados de este estudio deben triangularse con las apreciaciones de las usuarias de servicios sociales y de las profesionales de las escuelas infantiles para comprender las dificultades y límites de las escuelas infantiles en la lucha contra la pobreza (Azcona-Martínez y Martínez-Virto, 2022). Asimismo, se deberían realizar estudios similares en

otros contextos locales que presentasen diferencias sustantivas con la ciudad de Tarragona.

5. CONCLUSIONES

Este análisis de las perspectivas de las trabajadoras sociales sobre las escuelas infantiles muestra que la aplicación de la perspectiva de las lógicas institucionales permite describir y explicar en qué consiste el trabajo social real, más allá de sus de sus prescripciones metodológicas o voluntades normativas (Sánchez-Castiñeira, 2021). Incluso en aspectos de la intervención social *a priori* más sencillos, como la derivación a un servicio educativo, las decisiones de las trabajadoras sociales sobre qué intervenciones son las más adecuadas no se basan un conocimiento consensuado o basado en la evidencia, ni tampoco en la implementación unívoca de principios como la «justicia social» o el «empoderamineto del usuario». En realidad, las prácticas profesionales son poliédricas y las lógicas institucionales pueden aludir a dinámicas socioeconómicas y culturales generadas en otros sectores alejados de la experiencia inmediata de las trabajadoras sociales. En ocasiones, las prácticas profesionales más concretas pueden vincularse a decisiones tomadas en las diferentes políticas sociales (familiares, económicas, laborales, habitacionales, educativas, etc.), en las organizaciones profesionales y académicas, en la legislación, etc. Un conocimiento mejor fundamentado de los condicionantes de las prácticas de las trabajadoras sociales puede permitir una valoración más realista del alcance de las intervenciones sociales. Esto puede incluir nuevas propuestas de cambio de algunos de los aspectos normativos y organizativos que pueden los objetivos de inclusión y de justicia social de los servicios sociales (Strieberkelr y Binyamin, 2010).

Ciertamente, las lógicas institucionales proporcionan los criterios informales valorativos y de actuación para que las escuelas infantiles resulten lo más eficaces posible dada la escasez de plazas disponibles. En un contexto institucional alternativo de disponibilidad de plazas de escuelas infantiles y de un mayor (re)conocimiento mutuo de ambos servicios de bienestar, las trabajadoras sociales podrían garantizar que la infancia en situaciones de vulnerabilidad se beneficiara de forma generalizada de las escuelas infantiles (lógica universalista). Asimismo, las lógicas familista, profesional y de activación ya presentes en los servicios sociales podrían movilizarse desde su vertiente más inclusiva y empoderadora. Las escuelas infantiles podrían configurarse como un servicio complementario (no residual, subsidiario o substitutivo) de apoyo a las familias en su responsabilidad de promover el desarrollo y el bienestar de la infancia (lógica familista). Por otro lado, la disponibilidad de plazas y unas

prácticas sistemáticas de colaboración entre los servicios sociales y las escuelas infantiles podrían favorecer el establecimiento de unos planes de intervención conjuntos que se beneficiasen de las sinergias potenciales entre los conocimientos y las experiencias de ambos servicios (lógica profesional). Finalmente, disponer de unas prestaciones económicas más protectoras y unos servicios más capacitadores podría modificar la urgencia con que los servicios sociales tratan de promover una inserción laboral inmediata, incluso si se trata de un empleo precario o en parte perjudicial. De esta manera, la lógica de activación podría desplegarse con una perspectiva más amplia de inversión y bienestar sociales, donde las escuelas infantiles disminuyesen las sobrecargas familiares y facilitasen así la realización de actividades de inclusión social de las usuarias (relacional, cultural, económica, etc.) (García-Domingo, 2019).

En conclusión, este análisis muestra que la intervención actual de los servicios sociales con la población más empobrecida no se basa en unos derechos subjetivos de ciudadanía que se consoliden a través de procesos transparentes de adjudicación de prestaciones (OECD, 2009). Las organizaciones de servicios sociales de atención primaria disponen de escasos recursos y deben seleccionar a las personas beneficiarias (Aguilar-Hendrickson, 2013). Para ello, la falta de una codificación explícita de los procedimientos y los criterios puede resultar funcional. Al mismo tiempo, las intervenciones tampoco se basan únicamente en criterios discrecionales y aleatorios de origen individual. En realidad, los servicios sociales mantienen una cierta coherencia interna porque una diversidad de lógicas de actuación tiende a emerger desde su vertiente más constrictiva para orquestar unas prácticas orientadas a racionalizar los escasos recursos disponibles. Diferentes influencias institucionales penetran un ámbito organizativo (servicios sociales) y una profesión (el trabajo social) incapaces de mantener una práctica en línea con sus objetivos manifiestos de inclusión y justicia sociales, puesto que permanecen fuertemente dependientes del contexto político y económico.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR-HENDRICKSON, M. (2013). Los servicios sociales en la tormenta. *Documentación social*, (166), 145-167. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/115192>
- AZCONA-MARTÍNEZ, A. y MARTÍNEZ-VIRTO, L. (2022). Propuestas para promover la inclusión social: un análisis a partir de experiencias de personas usuarias de servicios sociales de Navarra. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 84-105. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.19667>

- BENNETT, J. (2014). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 309-313. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.913951>
- BERTAUX, D. (2016). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- BLASCO, J. (2016). *De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: l'educació i cura de la primera infància a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BONOLI, G. (2013). *The Origins of Active Social Policy: Labour Market and Childcare Policies in a Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199669769.001.0001>
- BRODKIN, E. Z. (2015). Street-Level Organizations and the 'Real World' of Workfare: Lessons from the U.S. *Social Work and Society*, 13(1), 1-8. Recuperado de <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/420>
- CASTEL, R., VARELA, J y ÁLVAREZ-URÍA, F. (2019). *Conversaciones con Robert Castel*. Morata: Madrid.
- CORTINAS-MUÑOZ, J. (2012). La identidad profesional de los trabajadores sociales como elemento clave en el acceso a los programas de rentas mínimas: el caso de Catalunya. *Zerbitzuan*, (51), 95-115. <https://doi.org/10.5569/1134-7147/51.06>
- DÄMMRICH, J. & ESPING-ANDERSEN, G. (2017). Pre-school and reading competencies. A cross-national analysis. In H.P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi (eds.), *Childcare, Early Education and Social Inequality. An International Perspective* (pp. 133-151). Northampton: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432094.00017>
- DOMÍNGUEZ-ALONSO, F.J. (2001). Actuaciones preventivas en contextos comunitarios: una oportunidad, ¿necesidad?, para el trabajo social con enfoque comunitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (9), 135-168. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2001.9.8>
- ERVIK, R. & KILDAL, N. (2015). *New Contractualism in European Welfare State Policies*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315597911>
- ESPING-ANDERSEN, G, GARFINKEL, HAN, W.J., MAGNUSON, K., WAGNER, S., & WALDFOGEL, J. (2011). Child care and school performance in Denmark and the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 576-89. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.10.010>
- European Commission (2013). *Investing in children. Breaking the cycle of disadvantaged. Commission Recommendation of 22.2.2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://data.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>
- European Commission (2015). *Literature review and identification of best practices on integrated social service delivery*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://data.europa.eu/doi/10.2767/35529>
- FERGURSON, I. (2008). *Reclaiming Social Work. Challenging Neo-liberalism and Promoting Social Justice*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446212110>

- FLAQUER, L. (2004). La articulación entre familia y el Estado de bienestar en los países de la Europa del sur. *Papers. Revista de Sociología*, 73, 27-58. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1105>
- FRAISSE, L., ANDREOTTI, A., & SABATINELLI S. (2004). *Does the diversification of childcare services increase social cohesion? Working Paper No.6*. TSFEPS research project. Recuperado de https://emes.net/content/uploads/research/tsfeps/TSFEPS_Transversal_study_June_2004_01.pdf
- FRIEDLAND, R. & ALFORD, R. (1991). Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions. In W. Powell & P. Di Maggio (ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp.232-266). Chicago: University of Chicago Press.
- GARCÍA-DOMINGO, M. (2019). Reflexión profesional sobre la realidad de la intervención social: retrocesos propios de un periodo de postcrisis y propuestas de mejora. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (26), 103-122. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2019.26.05>
- GARCÍA-GARCÍA, S., y RENDUELES, C. (2017). Hacia un nuevo Trabajo Social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal. Presentación del Monográfico. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 243-260. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56352>
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ-ECHEGARAY, A. (2019). Retos de los Servicios Sociales en España según la opinión experta en Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (26), 123-150. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2019.26.06>
- HECKMAN, J.J. & MOSSO, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics*, 6, 689-733. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040753>
- JENKINS, N., BLOOR, M. FISCHER, M., BERNEY, L. & NEALE, J. (2010). Putting it in context: the use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 175-198. <https://doi.org/10.1177/1468794109356737>
- LOUNSBURY, M., STEELE, C., WANG, M. & MADELINE, T. (2021). New Directions in the Study of Institutional Logics: From Tools to Phenomena. *Annual Review of Sociology*, 47, 261-280. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090320-111734>
- OECD (2009). *Overcoming Barriers to Administrative Simplification Strategies. Guidance for policy makers*. Paris: Directorate for Public Governance and Territorial Development. Recuperado de <https://www.oecd.org/regreform/42112628.pdf>
- PENTARAKI, M. (2017). Practising social work in a context of austerity: experiences of public sector social workers in Greece. *European Journal of Social Work*, 22(3), 376-387. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1369396>

- PORTES, A. y FERNÁNDEZ-ESQUINAS, M. (2020). A closer look at the sociological perspective of Alejandro Portes. *RES: Revista Española de Sociología* 29(3), 677-686. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.41>
- RAGIN, C. & AMOROSO, L. (2019). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878798>
- RAMSUNDARSINGH, S. & SHIER, M. (2017). Anti-Oppressive Organisational Dynamics in the Social Services: A Literature Review. *British Journal of Social Work*, 47(8), 2308-2327. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw174>
- RANCI, C. (ed.). (2010). *Social Vulnerability in Europe: The New Configuration of Social Risks*. London: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230245778>
- RIDGE, T. (2009). *Living with poverty. A review of the literature on children's and families' experiences of poverty*. London: Department for Work and Pensions. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11015>
- SÁNCHEZ-CASTIÑEIRA, S. (2019). Social capital and poverty in a Southern-European urban context. *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, (1), 89-104. <https://doi.org/10.1447/95338>
- SÁNCHEZ-CASTIÑEIRA, S. (2020a). La transformación de la solidaridad familiar desde los servicios sociales básicos en España. *Papers: Revista de Sociologia*, 106(1), 95-118. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2787>
- SÁNCHEZ-CASTIÑEIRA, S. (2020b). Early Childhood Education and Social Inclusion: Opportunities and challenges at the local level. *Social Sciences and Education Research Review*, (7)2, 27-47. Recuperado de <https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/12/sserr-7-2-27-47.pdf>
- SÁNCHEZ-CASTIÑEIRA, S. (2021). *El trabajo social en acción. Práctica profesional en los servicios sociales básicos. Un estudio de caso de Tarragona (2011-2016)*. Barcelona: Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña. Recuperado de https://www.tscat.cat/download/web/2022/Gener/Monografic_X%20Dolors%20Arteman_castell%C3%A0_web.pdf
- SCHUTZ, A. (1962). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. In M. Natanson, M. (eds.). *Collected Papers I. Phaenomenologica*, vol. 11. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2851-6_1
- SÍNDIC DE GREUGES (2015). *Informe sobre la igualtat d'oportunitats a l'educació infantil (0-3 anys)*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. Recuperado de https://www.sindic.cat/site/unitFiles/3904/Informe%20escolaritzacio%200_3%20anys_OK.pdf
- STRIER, R. & BINYAMIN, S. (2010). Developing anti-oppressive services for the poor: A theoretical and organisational rationale. *British Journal of Social Work*, 40(6), 1908-1926. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp122>
- UCEDA I MAZA, F., DOMÍNGUEZ ALONSO, F. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, L. (2015). Servicios Sociales en la Comunitat Valenciana: el actual 'modelo valenciano' y una nueva agenda de construcción de un modelo de derechos

- sociales. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 93-121. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2015.22.06>
- VAN BERKEL, R. AND VAN DER AA, P. (2012). Activation work: Policy programme administration of professional service provision? *Journal of Social Policy and Politics*, 41(3), 493-510. <https://doi.org/10.1017/S0047279412000062>
- WEBER, M (1964). *Economía y sociedad*. 2 vols. México. Fondo de Cultura Económica.
- YIN, R. (2017). *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- ZAMANILLO PERAL, T. (2019). El Trabajo Social y el neoliberalismo. Aproximaciones a una definición abierta a la complejidad social. *Trabajo Social UNAM*, (18), 139-157. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/69821>