

## VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

*“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”*

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 2:

**“Método y herramientas de investigación e intervención en Educación Social”**

---

### **El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares.**

*Lluís Ballester Brage Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, Universitat de les Illes Balears*

*Marta Ballester Santiago, Becaria de Investigación en la London School of Economics and Political Science*

#### **I. Fundamentación**

Des del enfoque de la gestión pública de estos ámbitos socioeducativos, se entiende que la inclusión de la dimensión comunitaria debe arrancar de dos parámetros fundamentales: la revalorización de todos los recursos comunitarios <sup>1</sup> y la participación de los actores relevantes (Blanco i Gomà, 2002). Así, este estudio centra la atención en los esfuerzos existentes, desde la propia administración para aprovechar todos los recursos invertidos en una comunidad y hacer partícipes a los actores relevantes de la propia administración como eje de un proceso que debería desembocar en la

---

<sup>1</sup> La revalorización de los recursos se basa en la idea de aprovechar todos los recursos sociales presentes en una comunidad que, constituido el ámbito donde se construye la sociabilidad, cumple funciones socializadoras.



revalorización de todos los recursos privados o públicos en la comunidad, así como la participación de todos los actores relevantes.

Con esta idea se presenta el estudio de un caso concreto: el programa experimental para la mejora de la convivencia en los centros educativos de secundaria, mediante la inclusión de la figura profesional de un técnico de intervención socioeducativa (TISE) a lo largo del 2008. La plena vigencia del programa se ha desarrollado entre 2009 y 2011. Este caso se presenta especialmente interesante ya que es una experiencia de trabajo colaborativo entre dos administraciones del mismo gobierno <sup>2</sup> e introduce un cambio en la manera de proveer atención a las personas (generando nuevos vínculos entre áreas educativas y socio sanitarias) y al mismo tiempo busca el refuerzo de las comunidades donde se opera para favorecer el proceso educativo. Como podrá verse, el desarrollo de ambos niveles se encuentra muy vinculado a la introducción del concepto de “red”, tanto desde la vertiente del “trabajo en red” como desde la generación o potenciación de “redes comunitarias”.

Para poder analizar el caso en profundidad se presenta en primer lugar una pequeña revisión de la introducción del “trabajo en red” en el ámbito de la atención a las personas y el estudio de la importancia de la “red comunitaria” desde la pedagogía y la sociología de la educación.

### ***1.1. Antecedentes***

La creciente aceptación del concepto “red” como herramienta analítica para las ciencias sociales se ha producido de maneras muy diversas. (Requena; 2001:44) Con tal de dar cierta estructura a esta diversidad se podrían distinguir cinco niveles donde la imagen de la “red” ha sido particularmente fructífera:

- **Necesidades.** El análisis de la realidad social de una área territorial: red de factores sociales, económicos, políticos y culturales que se interrelacionan.

---

2 La Consejería de Educación y Cultura y la Consejería de Asuntos Sociales, Promoción y Inmigración del Gobierno de las Islas Baleares.



- **Organización.** El análisis interno de las organizaciones: red interna de unidades orgánicas y responsables que se puede resumir en organigramas estructurales y de funciones, pero que es más complejo (sociología de las organizaciones).
- **Planificación.** Análisis de las redes para la planificación de las políticas públicas.
- **Intervención.** El trabajo en red como estrategia para articular intervenciones en una determinada área de la política pública: red externa sector público-iniciativa social.
- **Comunicación.** El análisis y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar redes sociales de comunicación e intercambio, así como los estudios basados en el impacto de las tecnologías macro social y micro social de las sociedades avanzadas (Castells; 1997, 2006 y Castell et al.; 2007).

El análisis del caso seleccionado permite ilustrar el impacto de las redes especialmente en el área de **intervención**, más concretamente en su introducción en el ámbito socioeducativo.

## ***1.2. Análisis de redes y gestión de la administración pública***

Des del ámbito de las políticas públicas es necesario entender la concepción de las redes como una perspectiva analítica que ofrece al sector público una determinada perspectiva sobre la realidad y propone una serie de instrumentos para influir en ella.

La definición de “red de política pública” en la literatura es diversa; en este trabajo se acepta como válida la definición de Klijn en su revisión de la literatura. El autor entiende las redes de política pública como “pautas más a menos estables de relaciones sociales entre actores interdependientes que se construyen entorno a problemas políticos y/o programas políticos” (Klijn, 1997: 14).

Siguiendo a Kickert y Koppenjan (1997), el hecho de utilizar la perspectiva de la red implícitamente resalta la naturaleza interactiva de los procesos de políticas públicas, así como la importancia del contexto institucional en que se desarrollan dichos procesos. Si se acepta esta premisa, la influencia de la administración pública en un proceso

interactivo puede ser doble. No tiene por qué limitarse a intentar influir en el proceso en sí mismo, como postulan autores como Arganoff (1986) o Hanf (1978), sino que también se podría intervenir en el contexto institucional, en la estructura de la red misma para mejorar las condiciones de la interacción, como apuntan autores como Scharpf (1978) y O'Toole (1988).<sup>3</sup> De esta manera se podrían distinguir dos formas de intervención: gestionar interacciones *dentro* de la red (lo que Kickert y Koppenjan denominan *gestión del juego*) o bien influyendo en el contexto institucional en que opera la red (lo que los autores denominan *estructuración de la red*).

En el caso de la introducción de los TISE en los IES se produce lo que analíticamente se puede entender como dos redes diferenciadas en que la administración juega diferentes papeles. En un primer nivel se produce una red administrativa que gestiona la introducción de la figura del TISE, que aquí denominaremos *red interna* (nivel institucional-organizativo); en este caso la administración juega el papel de *estructurador de la red*.<sup>4</sup>

En un segundo nivel, se pretende que el TISE favorezca o potencie la red comunitaria tanto de proveedores de servicios públicos como de la sociedad civil para potenciar los recursos socioeducativos de la comunidad, que aquí denominaremos *red externa* (red comunitaria exterior a los límites de la organización educativa); en estos casos se puede identificar el rol de la administración como *gestor del juego*.

### ***1.3. Desarrollo de redes socioeducativas desde la administración***

La incorporación del modelo reticular en el ámbito educativo se produce en un primer momento a través de la sociología de la educación y, en las décadas de los 70 y los 80, se asienta también en el campo de la pedagogía. Las primeras elaboraciones en este ámbito se centran parámetros tales como (Colom; 1992):

---

<sup>3</sup> Arganoff (1986), Hanf (1978), Scharpf (1978) y O'Toole (1988) se encuentran citados en el artículo de Kickert y Koppenjan (1997).

<sup>4</sup> Entendiendo los líderes del proyecto como estructuradores y el resto de agentes públicos implicados como actores de la red.



- el tipo de redes de la comunidad, los contextos socioeducativos y su relación con la estructura social y cultural de la comunidad;
- la localización del individuo en su sistema de relaciones locales;
- el tipo y la calidad de las interacciones mantenidas por los sujetos;
- qué valores gobiernan las transacciones entre los individuos.

Si se mantienen vivos los lazos de la red de los individuos con su comunidad, la formación y el cambio socioeducativo son posibles (P.Freire; 1970/1987). La aceptación de estas premisas refuerza paulatinamente la idea de que la práctica educativa es una práctica social que tiene que constituirse como intervención socioeducativa.

Como apunta José Ramón Ubieta (2009), el ámbito de la atención a las personas es una área que se da a una red de servicios interconectados por el usuario, independientemente de la asimilación o no de este hecho por la administración pública. Desde la administración pública, especialmente con el desarrollo de la Nueva Gestión Pública, se ha optado por un modelo de máxima especialización, modelo que conlleva que el vínculo priorizado entre los servicios y los profesionales sea la derivación<sup>5</sup> (Ubieta; 2009; 60). En este modelo, la red se utiliza fundamentalmente como transmisora de información.

Así, por lo que respecta al ámbito de la atención de personas, la pregunta adecuada no es si se debe o no introducir la lógica de la red; la pregunta relevante es: *¿que uso le damos a la red?* (Ubieta; 2009: 40-41). Siguiendo al mismo Ubieta, la respuesta debe pasar necesariamente por el trabajo comunitario, ya que las necesidades y los conflictos se explican en base comunitaria, el análisis que se hace de las personas no puede limitarse al individuo o la familia, sino que debe llegar a la dimensión comunitaria. Para enfocar esta dimensión, se tiene que pasar del modelo compartimentalizado, basado en la derivación, a un modelo de trabajo en red que Jacques-Alain Miller denominó “práctica entre varios” (Millar J. a Ubieta; 2009:68).

---

5 Los servicios no trabajan juntos; cuando un servicio considera que no puede hacer más, envía al ciudadano a otro servicio. Este es el mecanismo de la derivación.



#### **1.4 Introducción del caso: técnicos de intervención socioeducativa (TISE)**

Como se ha mencionado antes, en los últimos años ha incrementado la preocupación por el relativo aislamiento de la escuela en el proceso educativo y se han abierto diversas propuestas para mejorar esta carencia. En cuanto a las Islas Baleares, en las conclusiones del informe sobre la eficacia del sistema educativo balear, del Consejo Económico y Social, se apunta como una de las conclusiones:

“Es necesario considerar la incorporación de nuevos profesionales en el sistema educativo, especialmente educadores sociales, tradicionalmente alejados de este. La vinculación de la escuela a la comunidad más cercana, junto con otros profesionales e instituciones, implica la incorporación de nuevos colaboradores en la institución escolar” (Consell Econòmic i Social; 2009: 169).

Bajo la premisa de articulación con otros servicios y con la comunidad, pueden englobarse diversos programas centrados en la atención a la diversidad.<sup>6</sup> Este conjunto de programas responden, en diferentes grados y de diferentes maneras, a la idea del “trabajo en red”, pero el programa TISE aporta, como se desarrollará a continuación, una característica diferencial:

- la centralidad que da el impulso de las redes comunitarias. El programa TISE es un programa experimental para la mejora de la convivencia en los centros de secundaria mediante la inclusión de la figura profesional de un técnico en intervención socioeducativa.

El objetivo general del programa es mejorar la convivencia, especialmente en lo que atañe a prevención y resolución de conflictos. Los objetivos específicos son:

- Ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal de los alumnos del centro.
- Gestionar la relación entre el individuo y su entorno, familia,

<sup>6</sup> Especialmente el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), el Programa de Acompañamiento escolar, el Programa ALTER, el Programa de educación intercultural y los Protocolos de Absentismo.

escuela, iguales y recursos comunitarios.<sup>7</sup>

-Apoyar al profesorado en cuestiones socioeducativas para mejorar el trabajo directo con el alumnado y sus familias.

Como podemos ver en los objetivos, se destaca no solo la socialización del alumnado en el centro, si no que se da importancia a la relación que se establece con el entorno. Esta vinculación con el entorno comunitario queda reforzada cuando se fija la población destinataria del proyecto, formalmente estipulada entre los siguientes grupos:

-Comunidad educativa: equipo directivo, profesorado, alumnos de la ESO, personal no docente, AIMPAS y familias,

-Comunidad del entorno social: servicios sociales comunitarios específicos, servicios culturales, servicios de ocio y tiempo libre, servicios sanitarios y socio sanitarios, justicia juvenil, cuerpos de seguridad del estado, policía, tutor, consejos insulares y fiscalía de menores.

En la concreción del programa, cómo han apuntado los expertos consultados, se tuvieron muy presentes las experiencias similares de otras comunidades autónomas: Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha son los ejemplos con más recorrido.<sup>8</sup> Hay que apuntar que el modelo balear optó, en su programa piloto, por la especialización. El programa experimental se ha realizado en un pequeño conjunto de centros que participaban voluntariamente. La distribución de los centros debía cumplir unos requisitos territoriales,<sup>9</sup> para posteriormente pasar a una selección, siguiendo los

---

7 Se puede comprobar como los propios TISE asumen estos objetivos. Por ejemplo, a Salas et. al.: 2009:321.

8 Por otra parte se han desarrollado experiencias en que la vinculación de los educadores sociales es externa al centro educativo en muchas otras zonas del Estado.

9 Se requería un centro en la isla de Menorca, uno en la isla de Ibiza y seis en la isla de Mallorca, donde a su vez, se requerían tres en Palma y tres en la parte foránea.

criterios que se exponen a continuación (Salas et al., 2009: 326<sup>10</sup>):

- Criterios de implicación del centro: -Disponer de un plan de convivencia para la inclusión de todos los alumnos. -Programa para integrar esta figura profesional en su plan de actuaciones. -Contar con el apoyo del Consejo Escolar.
- Criterios de relación con el entorno: -Contar con el compromiso del Ayuntamiento para aplicar este programa. -Tener experiencias o propuestas de abrir el centro en horario no lectivo.
- Criterios de necesidad: -Centro ubicado en zonas con más incidencia de la problemática infantil y juvenil. -Presentar indicadores significativos, como por ejemplo el porcentaje de alumnos que tuvieran necesidades específicas de apoyo educativo, el de alumnos con absentismo, entre otros (alumnos que participasen en programas de intervención socio educativa –PISE o ALTER-, nombre de grupos de ESO, etc.).

Partiendo de estos criterios se seleccionaron los siguientes ocho centros: IES Politècnic (Palma), IES Juníper Serra (Palma), IES Quartó de Portmany (Eivissa), IES Can Peu Blanc (Sa Pobla), IES Felanitx (Felanitx), IES Cap de Llevant (Maó), IES Josep Sureda i Blanes (Palma), IES Calvià (Santa Ponça, Calvià).

El programa piloto se llevó a cabo en tres periodos: entre el 7 de enero de 2009 al 30 de junio de 2009, el curso escolar de 2009/2010 y el curso escolar 2010/2011. La intervención en el centro se realizó dentro de un marco general, pero con un margen amplio para la actuación del técnico (educadores sociales en 7 de los 8 casos). Para facilitar la cohesión del programa y el intercambio de experiencias, los técnicos realizaban reuniones de coordinación entre los TISE así como reuniones generales donde participaban los departamentos de orientación y directores de todos los centros implicados.

Aun con la flexibilidad en la aplicación en cada centro, la memoria de la experiencia del primer periodo apunta a cuatro fases seguidas (Salas et al., 2009: 322):

---

10 Reordenación a partir de la presentación de criterios de Sales et al.



-Primera fase: especialmente centrada en intervención desde una vertiente preventiva y muy vinculada con los departamentos de Orientación: formación de alumnos, mediadores, presentación del proyecto, etc.)

-Segunda fase. Intervenciones más concretas de trabajo de habilidades sociales y motivación académica con grupos de alumnos.

-Tercera fase. Trabajo individual con alumnos y familias, especialmente centrado en la articulación del trabajo entre el equipo directivo, el Departamento de Orientación y el educador social de los Servicios Sociales.

-Cuarta fase. Actuaciones centradas en el área comunitaria, potenciando las relaciones del IES con los recursos del entorno y creando canales de información, derivación y articulación de actuaciones basados en el trabajo en red.

Se remarca la importancia de la versatilidad de los TISE a los que se permite trabajar dentro de la comunidad escolar, pero también romper esta delimitación y trabajar directamente con las familias, los servicios sociales, socio sanitarios, etc. (Salas te alto.; 2009:323).

## II. Objetivos e Hipótesis

Los **objetivos** de la investigación se han reducido en función de las posibilidades reales de desarrollar el análisis, con tal de poder llevar a cabo una metodología coherente, basada en datos contrastados y de especulación disciplinada para los datos. En este contexto de limitaciones, se han diferenciado los objetivos entre generales y específicos.

Objetivo general 1: **constitución del programa** Conocer los diversos procesos desarrollados para construir un programa interadministrativo.

Objetivo general 2: **procesos desarrollados** Conocer los diversos procesos desarrollados a lo largo de los dos años de vigencia del programa interadministrativo.

Objetivo general 3: **resultados obtenidos** Conocer los principales resultados del

programa interadministrativo.

### ***Hipótesis y variables relevantes***

Hipótesis 1: **constitución del programa** El programa interadministrativo resultante es una adaptación de los planteamientos de los promotores administrativos.

10

1.1. Los elementos constituidos del discurso previos al acuerdo interadministrativo se centran en las necesidades socioeducativas y en las posibilidades de las metodologías, más que en los resultados esperados.

1.2. La red de relaciones establecida para la negociación se basa en vinculaciones políticas específicas (mismo partido, mismo enfoque de la acción política), es decir, se aprovecha de una coyuntura política específica.

1.3. Los factores contextuales (inputs) influyen de manera clave en la formulación final del acuerdo que establece el nuevo programa interadministrativo. El resto de factores son secundarios.

Hipótesis 2: **procesos desarrollados** Los diversos procesos desarrollados a lo largo de dos años de vigencia del programa interadministrativo no son homogéneos en cada una de las nueve aplicaciones. La flexibilidad es el rasgo más característico del desarrollo del programa.

2.1. Las estrategias y relaciones (formas y contenidos de las redes) de los actores principales implicados son diversas en las aplicaciones realizadas.

2.2. Los discursos sobre los procesos desarrollados por parte de los agentes implicados son ideológicos y autojustificadores. La presión de la autoconciencia de que debe justificarse la experiencia genera un discurso autojustificador.

Hipótesis 3: **resultados obtenidos** Los resultados principales del programa interadministrativo se centran en la constitución de las redes internas en los centros y socioeducativas en sus comunidades.



3.1. Las diversas estrategias y relaciones han conseguido diversos cambios significativos, pero los principales se refieren a las redes desarrolladas.

3.2. La red formada por los TISE, Colegio de educadores y otros agentes implicados influye en la formación del discurso de los agentes implicados, tanto en relación a los procesos como en relación a los resultados.

### III. Metodología

En primer lugar se aborda el **planteamiento metodológico**, en el cual se ha optado por la utilización de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de varias fuentes (datos oficiales, documentos y entrevistas). Las **variables** que se contemplan a lo largo del proceso investigador son básicamente tres: variables de identificación y proceso de diseño del programa; variables relacionadas con los procesos desarrollados y variables relacionadas con los resultados del programa. En el caso de las entrevistas, se han considerado, además, aspectos relativos a los discursos de los agentes implicados, y aspectos referidos a las perspectivas de futuro. Todo pensado desde el enfoque de redes, en varios niveles estudiados en las secciones precedentes.

La población y la muestra vienen determinadas por el **estudio del caso (programa TISE en las Islas Baleares)**, que se concreta en los responsables políticos y los TISE contratados, junto con otros profesionales implicados, en un periodo de tiempo determinado (2009-2011) y en un contexto concreto (IES y barrios de las Islas Baleares), que se describirán más adelante. Los **procedimientos utilizados** son la **entrevista**, con la finalidad completar y matizar la información recogida con los documentos, así como **la técnica de paneles Delphi**, contando con la colaboración de varios agentes relevantes (políticos y técnicos).

El tema objeto de esta investigación se centra en el análisis del diseño, funcionamiento y resultados de un programa concreto, orientado al desarrollo de las redes internas (equipos de trabajo, equipos en los IES) y de redes socioeducativas, es decir, redes externas en el ámbito comunitario. Este análisis se basa en toda la producción escrita sobre la experiencia, así como sobre la valoración por parte de los agentes implicados.

En términos generales puede considerarse el presente trabajo como **un estudio de caso**.

**Contexto institucional y territorial del estudio.** Estrictamente no se ha hecho una selección de muestra, puesto que se ha desarrollado un estudio de caso, saturando la recogida de información en torno a los objetivos de investigación mediante los procedimientos de investigación apuntados. El contexto territorial son las Islas Baleares, más en concreto los seis municipios seleccionados <sup>11</sup> (Palma, Calvià, Sa Pobla, Felanitx, Maó y Sant Antoni de Portmany). En cuanto al contexto institucional, se trata de ocho IES que han desarrollado el programa TISE.

**Procedimientos e instrumentos para la recogida de datos.** Los procedimientos seleccionados con el objetivo de desarrollar el estudio han sido los siguientes:

- Entrevista a responsables políticos y técnicos, desarrollada siguiendo un enfoque basado en los paneles Delphi: evitando el contacto entre ellos, manteniendo el anonimato de los participantes, realizando dos envíos para facilitar la producción de consenso interpretativo, siempre manteniendo el registro de las primeras aportaciones, etc.
- Análisis de las memorias escritas y del discurso presentados en los dos artículos producidos sobre la experiencia. Para este análisis y el de las entrevistas se ha utilizado el programa NVIVO9. El análisis cualitativo conjunto de las aportaciones escritas y orales permite profundizar en los discursos desde diversas perspectivas. Aquí se han desarrollado las perspectivas semántica y pragmática orientadas por las hipótesis.

#### IV. Análisis de datos

A partir del análisis de un conjunto de indicadores se puede considerar que los centros que han participado en el programa TISE se caracterizan por las siguientes constataciones:

- Dimensión: En los IES participantes en el programa la media de alumnos supera

---

<sup>11</sup> Para más información sobre los criterios de selección, consultar el apartado 1.5 Introducción al caso: Técnicos en Intervención Socioeducativa.

en 90 alumnos a los centros no participantes; la media de profesores supera en casi 10 profesores por centro y el número de grupos en funcionamiento es de casi 4 más. Las diferencias son importantes, pero no son estadísticamente significativas con el test.

- Situación del profesorado: El absentismo del profesorado afecta a más de un 2,42% del total de los días lectivos en cuanto a los centros TISE y a un 2,25% en los otros centros. Se observa también una apreciable inestabilidad del personal, con un porcentaje de interinos importante y una elevada movilidad del profesorado. Las diferencias no son significativas.
- Dificultades académicas: Los datos en este grupo son más relevantes. La idoneidad del alumnado <sup>12</sup> es bastante reducida en la gran mayoría de IES. La dificultad académica es significativamente mayor en los centros que participaron a la experiencia TISE.
- Situación del alumnado: No se dispone de información sociológica, ni tampoco de información demográfica, pero se puede observar que los centros participantes tienen una importante inestabilidad de su alumnado (altas y bajas), así como un porcentaje de alumnado extranjero elevado y en aumento entre 2007-08 y 2009-10, superando un 4%. Aun así, las diferencias entre los centros en este grupo indicadores sólo son significativas en cuanto a las bajas de alumnos.
- Pérdida de horas del alumnado: Se dan valores elevados en todos los grupos (más de 12.000 horas lectivas perdidas por curso). Aunque los valores de los centros TISE son superiores, no lo son significativamente.
- Número de casos en las comisiones de convivencia: En los centros participantes es inferior al inicio de la experiencia TISE y al final del periodo considerado, en relación a los centros no participantes, pero ha aumentado más en los centros que participan en el TISE.

Finalmente, se ha considerado un indicador agregado de nivel de dificultades de los

---

12 Seguimiento del curso correspondiente a la edad teórica en que se debe cursar.

IES, usando los estudios realizados por el CES de las Islas Baleares desde 2009.<sup>13</sup> Este indicador incluye todos los factores considerados, por este motivo es de una gran relevancia para identificar los centros que participan en TISE. La puntuación se construye a partir de una variable de intervalo que posteriormente se trata de forma ordinal en cinco grandes grupos, según el nivel de dificultad. En el cuadro 1 se presentan los resultados de los centros considerados, observando como el 50% de los centros que han participado en el TISE presentan situaciones de elevado o muy elevado nivel de dificultad, mientras que este porcentaje solo llega al 26,8% en el resto de centros.

<b>Cuadro 1. Nivel de dificultad de los IES</b>			
<b>Centros que SÍ han participado en TISE (8 centros)</b>	<b>Número de centros</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>% acumulado</b>
Muy elevado nivel de problemática	1	12,5	12,5
Elevado nivel de problemática	3	37,5	50,0
Nivel de problemática medio	3	37,5	87,5
Bajo nivel de problemática	1	12,5	100,0
<b>Centros que NO han participado en TISE (56 centros)</b>	<b>Número de centros</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>% acumulado</b>
Muy elevado nivel de problemática	5	8,9	8,9
Elevado nivel de problemática	10	17,9	26,8
Nivel de problemática media	23	41,1	67,9
Bajo nivel de problemática	12	21,4	89,3
Muy bajo nivel de problemática	6	10,7	100,0

Fuente: CES 2010. Elaboración propia.

Uno de los retos de los TISE fue integrarse en los centros. La tarea de integración y de desarrollo de relaciones profesionales, para garantizar la existencia de red interna, fue una de los trabajos más relevantes. La red interna de un IES se establece a partir del que se ha denominado "comunidad educativa", pero la puede superar.

En principio, los TISE habían sido solicitados por la dirección de los centros, pero esta favorable situación de partida no evitó los problemas. Los principales, que tuvieron que plantearse y compensar, según las intervenciones de los TISE, son los cuatro siguientes:

13 Puede consultarse el estudio inicial del CES sobre la eficacia de los centros de secundaria en las Islas Baleares (Orte et al., 2009, en concreto la sección: "Anàlisi multivariable dels centres públics i concertats de secundària", pp. 134-144).

- Su consideración como personal técnico, pero sin la participación en el claustro del centro, ha limitado la participación en la dinámica educativa. Hay que tener presente que no forman parte, según la legislación vigente (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) de la comunidad educativa.
- La falta de clarificación de las competencias en relación con los departamentos de orientación (DO). En algunos centros, las competencias establecidas en el Plan de Convivencia,<sup>14</sup> han sido asumidas por los DO y les costó incluir una nueva figura profesional de estabilidad no consolidada.
- La débil presencia de las familias, junto con la muy importante colaboración que deberían aportar, de acuerdo con los planteamientos de trabajo de los TISE, ha representado uno de los retos destacados.

Finalmente, han tenido que crearse canales de comunicación con el alumnado. Las acciones de mediación y prevención del conflicto requieren su implicación y no todos los centros disponían de figuras desarrolladas como alumnado mediador u otras. Las redes internas han arrancado desde estos cuatro retos, haciendo frente de manera desigual, pero efectiva, a lo largo de los dos años de presencia. Las redes internas se han caracterizado por cuatro rasgos comunes:

- Una **evolución** desde la dependencia casi única de la dirección y una posición relativamente marginal en el centro a una posición claramente vinculada a los agentes relevantes de la comunidad educativa. Se ha pasado de una forma de red débil (baja intensidad y pocos interlocutores) a redes densas (varias intensidades y todos los interlocutores de la comunidad educativa).
- Una **intensidad** limitada por la demanda de clarificación y resultados a corto plazo, por parte del profesorado y otros agentes, ha sido sustituida por una relación importante con la dirección, los DO, el profesorado, el alumnado y buena parte de los padres y madres. Este incremento de la intensidad se ha basado en intervenciones individuales y familiares, es decir, no se ha construido la red previamente al desarrollo de la actividad, sino que ha sido esta actividad la que ha

14 Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de **calidad de la convivencia en los centros docentes** sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de las Islas Baleares.

permitido desarrollarla.

- El **contenido** de la red interna se ha centrado en los encargos (demandas de casos y competencias delegadas) que han asumido los TISE. No se ha conseguido normalizar la red con un contenido genérico de trabajo sobre la convivencia del centro, al margen de las reuniones que se realizan periódicamente. Es decir, todavía hay más preocupación por moderar las situaciones problemáticas (“el conflicto”) que por la prevención y promoción de la convivencia.
- La **formalización de la red** se ha hecho de forma limitada. Se han establecido comisiones permanentes a partir del Plan de Convivencia, de reunión periódica, pero todavía se consideran mayoritariamente como trabajo del TISE en el cual el resto de miembros colaboran.

Hay una intensa relación con la dirección de los IES, seguida de una relación menos intensa con los DO y profesorado. En todos los casos se trata de una relación bidireccional. En cuanto al resto de agentes, hay una relación intensa con el alumnado, padres y madres, casi siempre unidireccional con iniciativa en el TISE.

En muchos documentos técnicos, trabajos teóricos e investigaciones se habla del trabajo en red, pero en la Islas Baleares se dispone de un texto legal que normaliza la necesidad del trabajo en red; se trata de la *Ley 4/2009, del 11 de junio, de servicios sociales de las Islas Baleares* (BOIB núm. 89). En la ley se establece como uno de los principios de organización (art. 10-2) “el sistema público de servicios sociales funciona de manera integrada y coordinada en red”, y como uno de los principios de actuación (art. 39-h) “la coordinación y trabajo en red”. Este planteamiento genérico ayuda a organizarse y desarrollar actuaciones, pero es necesario concretar más en cada situación específica.

En primer lugar, una de las preocupaciones más importantes como las que se han encontrado los profesionales TISE, igual que los investigadores de redes, tiene que ver con la delimitación del conjunto de agentes, las reacciones de los cuales deben ser desarrolladas y articuladas en un proyecto comunitario conjunto. Según Wasserman y Faust (1994: 31), los investigadores suelen definir los límites del conjunto de actores basándose en su relativa frecuencia de interrelación o a partir de la intensidad de los lazos entre los miembros, contrastando este comportamiento con ‘los no miembros’ de



la red.

Se han establecido dos criterios fundamentales para trazar los límites de las redes. El primero de ellos es el llamado “nominalista”, y hace referencia a los criterios metodológicos propios del investigador. El segundo, “empírico”, se centra en los límites identificables empíricamente del conjunto de agentes implicados y en la percepción que tienen estos de formar parte de tal conjunto (una comunidad, un barrio, etc.), en el cual se identifica un agente promotor de la red. (Molina 2001: 64-65, Wasserman y Faust 1994: 33).

De esta visión, basada en el agente promotor de la red, proviene el denominado "principio de anclaje", ampliamente utilizado en las investigaciones sociológicas de redes. Atendiendo las necesidades de estructuración del entramado social, el investigador considera sólo una parte de las relaciones de entre las posibles, y considera las relaciones que mantiene este grupo de agentes entre sí como una red anclada a un agente promotor. A partir de este conjunto de agentes (grupo de anclaje) el analista puede identificar cuántas relaciones perciba, pueda documentar y se adecuen a los objetivos de su investigación.

Teniendo en cuenta la relación que establece el promotor de la red con el resto de agentes que componen su red social, se han distinguido dos zonas principales de la misma. Los agentes que están directamente unidos al agente promotor, reciben financiación de la administración pública y disponen de un estatuto reglamentado que define su misión social, constituyen la zona que se denominará "zona de primer orden de la red". Cada uno de los agentes de esta zona está unido a otros agentes que tal vez tienen relaciones mucho más intensas y frecuentes, pero su relación se establece desde la voluntariedad, puesto que no forman parte de la administración pública. Esta última es la que se denominará “zona de segundo orden de la red”.

En el análisis de redes, la selección de los agentes y sus relaciones varía dependiendo del tipo de programa de actuación que justifica la acción del agente promotor de la red, del tipo de investigación que se plantee y, esencialmente, del tipo de comunidad. En el siguiente cuadro se han resumido los rasgos característicos de las redes desarrolladas.



**Cuadro 2. Entidades implicadas en las redes comunitarias**

<b>Zona de primer orden de la red</b>			
Agente	Frecuencia 15	Direccionalidad 16	Contenido principal
Servicios sociales de atención primaria	Elevada	Bidireccional	Programas de prevención, infantojuveniles; inmigración.
Servicios de salud	Mediana	Bidireccionalidad	Programas de educación para la salud.
Policía de barrio	Mediana	Bidireccionalidad	Prevención del conflicto juvenil.
Centros educativos de primaria	Mediana	Unidireccionalidad	Comunicación de actuaciones, intercambio de información en aumento.
Otros institutos de la zona	Mediana	Unidireccionalidad	Comunicación de actuaciones, intercambio de información en aumento.
Otros servicios sociales públicos	Mediana	Unidireccionalidad	Implicación en actividades sociales del alumnado (personas mayores, discapacitados).
<b>Zona de segundo orden de la red</b>			
Agente	Frecuencia	Direccionalidad	Contenido principal
AMIPA	Elevada	Bidireccionalidad	Dinámica general del centro
Clubes deportivos	Mediana	Unidireccionalidad	Actividades preventivas
Clubes de esparcimiento	Elevada	Unidireccionalidad	Actividades preventivas
Grupos excursionistas	Mediana	Unidireccionalidad	Actividades preventivas
Parroquias	Elevada	Bidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Evangelistas	Baja	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Caritas	Elevada	Bidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Otras asociaciones sociales y de cooperación	Mediana	Bidireccionalidad	Implicación en actividades sociales del alumnado (personas mayores, discapacidades)
Otros servicios sociales de iniciativa social	Mediana	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Asociación de Vecinos	Mediana	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Asociaciones de comerciantes	Baja	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Grupos de inmigrantes	Mediana	Unidireccionalidad	Actividades preventivas

Es interesante destacar como la polaridad de la red gira en torno a dos protagonistas muy relevantes del trabajo colaborativo: los servicios de atención primaria y Cáritas. Estas dos entidades son las que desarrollan un trabajo más sistemático de implicación de

15 Aunque haya ido cambiando y no sea en todas las zonas igual, se diferencia entre tres niveles de frecuencia (elevada, mediana y baja); los agentes con los que se mantiene una relación de elevada frecuencia participan permanentemente de la red, aportando iniciativas. Los agentes con los que se mantiene una relación de frecuencia mediana participan al menos una vez cada mes a las reuniones y hay una buena calidad de relación. Finalmente, hay otros agentes que saben de la existencia de la red, pero que sólo participan ocasionalmente, cuando están directamente implicados.

16 La direccionalidad dominante se puede diferenciar mayoritariamente entre las relaciones de bidireccionalidad, en las cuales hay iniciativas de relación en las dos direcciones y el liderazgo de la red es compartido, y las relaciones unidireccionales, a las cuales es el TISE el que tiene que llevar siempre la iniciativa de convocatoria.

las otras entidades.<sup>17</sup>

La propia constitución de la red, con el establecimiento de relaciones de colaboración permanentes con un importante conjunto de agentes de la comunidad ya es un resultado muy satisfactorio. Se tiene que pensar que, hasta ahora, no había existido un referente para el mantenimiento de la red. Siempre se depende del liderazgo ejercido por unos u otros, con la inestabilidad que estos liderazgos ejercen y las dificultades que la complejidad ha introducido. Por ejemplo, el liderazgo de figuras religiosas de una determinada confesión genera prevenciones entre la población de otras confesiones.

19

### ***Análisis del discurso.***

A partir de las entrevistas realizadas a responsables políticos y técnicos y de las memorias escritas se ha realizado el análisis del discurso sobre los tres momentos del programa: constitución, procesos y resultados.<sup>18</sup> Se han seguido las recomendaciones de Íñiguez et al. para desarrollar el análisis del discurso (2006); por falta de espacio se han evitado las referencias conceptuales.

**Constitución del programa.** Si se considera la producción de respuestas o de textos sobre el programa TISE, se tiene que considerar tanto el contenido como las maneras de argumentar. En este sentido, es necesario diferenciar entre diversos productores del discurso. En el análisis se han diferenciado los políticos (consejera de Asuntos Sociales y Director General de Innovación de la consejería de Educación y Cultura), los TISE (los ocho técnicos) y los técnicos de las consejerías directamente implicados (cuatro

---

17 Las entidades no identificadas, por la carencia de iniciativas conjuntas a la comunidad, podrían haber quedado representadas sin líneas de conexión. Una de estas entidades son las mezquitas musulmanas que hay en la mayoría de las zonas en las que se han implantado los TISE. Son interlocutores de los educadores y trabajadores sociales, los imanes hacen ocasionales funciones de mediadores, junto con los mediadores profesionales, pero su colaboración con los centros es muy limitada. En esta dinámica sí se han implicado los templos evangelistas.

18 Se pueden consultar los anexos III y IV para conocer el sistema de codificación utilizado.



técnicos).<sup>19</sup>

Por lo que respecta al primero de los grandes temas (constitución), se observa una gran productividad que contrasta con los otros grandes temas (procesos y resultados). Se explica con mucho detalle como fue creado el programa, cuales son sus antecedentes, cual fue la implicación de cada actor implicado, etc. Hay una clara conciencia de que se tiene que justificar la creación de un nuevo programa, sin precedentes en las Islas. La articulación entre consejerías diferentes, la orientación al trabajo en red, la imposibilidad de mejorar el diseño por la falta de recursos, etc. están muy presentes y son coincidentes entre todos los agentes. Se dispone de argumentos e informaciones muy similares. Este consenso de partida se puede interpretar por la coincidencia de intereses en relación al programa.

Hay una segunda interpretación de la coincidencia. La conciencia, por parte de los TISE de que sus textos serán leídos por los técnicos de las consejerías y los políticos responsables del programa, junto con el interés de los políticos y técnicos de las consejerías de satisfacer las expectativas de las organizaciones profesionales de educadores, hacen que se construyan discursos ajustados a las expectativas.

Los dos temas menores que más han centrado las respuestas son los referidos a las motivaciones y argumentos principales, así como el de la actuación de cada uno de los actores implicados en el proceso de diseño y negociación del programa. Este último tema se dedica a construir la justificación del protagonismo de cada parte.

**Procesos desarrollados.** En cuanto al segundo gran tema, si se considera la producción de argumentos a las respuestas o a los textos analizados, se puede observar que hay planteamientos diferenciados según los productores del discurso. En este gran tema se ha intentado interrogar sobre qué era la actuación, qué procesos desarrollaban los profesionales y que hacían en los centros y fuera de ellos. Esta información, con más detalle, la tienen los propios TISE; los mismos técnicos de las consejerías que diseñaron

---

<sup>19</sup> Como ya se apuntaba antes, las opiniones de los responsables políticos y técnicos de han recopilado mediante entrevistas; la opinión de los TISE se extrae de la memoria de actividades que ellos mismos firman en el anuario de educación.



las metodologías que tenían que usar, cuando contestan las preguntas de este gran tema, utilizan argumentos escritos por los TISE a sus memorias.

Además de esta constatación, también hay una cierta justificación, por parte de los TISE, de sus actuaciones. En algunos casos se trata de actuaciones que han cambiado un poco el planteamiento inicial. Por ejemplo, se ha dedicado mucho tiempo a la intervención individual, por la presión del profesorado y de otros profesionales de los institutos. Los TISE han integrado estas demandas, argumentando que les han ayudado a ganar credibilidad en los centros, a sentirse útiles, etc., pero el diseño inicial no había previsto una dedicación tan importante en este tipo de intervención.

Como podrá observarse en el siguiente cuadro, el tema que más interesa a todos es el de las estrategias de actuación desarrolladas, con un 77,15% de todas las palabras utilizadas en este gran tema (procesos desarrollados). En cualquier caso, es muy interesante observar que los TISE hablan también de fuerzas (logros que es necesario conservar), mientras que los técnicos de las consejerías hablan más de las oportunidades que aun es necesario aprovechar para mejorar las actuaciones.

**Resultados obtenidos.** Finalmente, en lo que se refiere al tercer gran tema, puede constatarse que todavía faltan argumentos detallados. Hay una constatación de la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación de los resultados, pero también la precaución de no cargar de registros burocráticos a los profesionales, ya muy cargados de encargos y demandas, por tanto, de muchos interlocutores de los centros y fuera de ellos.

En cualquier caso, las valoraciones positivas son constantes, moderadas por el argumento de la crisis y la falta de recursos. Cuando todavía no hay resultados claros (eficacia en relación a las necesidades), el argumento se centra en la cantidad y la corrección del trabajo hecho (eficiencia y efectividad de los profesionales: “hacen muchas cosas”).

Como se ha dicho antes, los argumentos insisten en el trabajo hecho más que en los resultados efectivos conseguidos en relación a las necesidades. El discurso justificativo,



de final de una etapa considerada de prueba, para la que se reclama una cierta benevolencia en el juicio exterior, es constante en los tres tipos de agentes.

Se tiene que considerar que los dos políticos directamente implicados, además de su compromiso político con este programa, presente en su programa electoral, también son técnicos que coinciden con las valoraciones de los otros técnicos, en especial con los de sus consejerías. Se puede decir que no hay una diferencia de posición en el campo de fuerzas en que se encuentran todos los agentes implicados, entre los técnicos de las consejerías y los políticos implicados. Sí que se puede identificar una posición diferente en cuanto a los TISE contratados, dependientes de la decisión de contratación por parte de los responsables de las consejerías.

## V. Discusión de resultados y conclusiones

El presente trabajo ha estructurado sus objetivos e hipótesis alrededor de tres momentos diferenciados analíticamente: constitución del programa, procesos desarrollados y resultados obtenidos. La cobertura final de cada uno de ellos ha sido desigual, se considera satisfactorio el análisis de la constitución del programa y de los procesos desarrollados, pero se tiene que considerar la limitación de los datos sobre los resultados obtenidos. Esta limitación de datos se explica por el cariz experimental y el tiempo reducido del programa así como la dificultad de evaluar los resultados de un programa eminentemente preventivo. Por lo que respecta a la constitución del programa en términos generales, se ha podido constatar una coincidencia en la justificación del programa que hacen los agentes principales (políticos, técnicos de las consejerías y TISE). Esta coincidencia se explica básicamente por la coincidencia de intereses entre los diversos agentes que se implican en el diseño del programa.

De acuerdo con la hipótesis 1.1., se ha podido comprobar como los elementos constitutivos del discurso, previos al acuerdo interadministrativo, se centran en las necesidades socioeducativas y en las posibilidades de las metodologías, más que en los resultados esperados. En cualquier caso, en la hipótesis inicial deberían incluirse los compromisos políticos previos como elementos decisivos.

Por lo que respecta a la hipótesis 1.2., se ha mostrado como la red de relaciones establecida para la negociación se basa en vinculaciones políticas específicas (mismo partido de los responsables políticos del programa, mismo enfoque de la acción política), es decir, se aprovecha de una coyuntura política específica. Esta coincidencia incluso es declarada por parte de los responsables políticos.

Finalmente, en relación a la hipótesis 1.3., los factores contextuales (en especial, la presión de los propios educadores y sus organizaciones colegiales) influyen de manera clave en la formulación final del acuerdo que establece el nuevo programa interadministrativo.

En cuanto a los procesos de intervención se pueden constatar una serie de hallazgos. En primer lugar, se ha detectado que en el conjunto de las intervenciones el peso relativo de los niveles de actuación individual, familiar y comunitaria es muy similar entre todas las experiencias, independientemente de la dimensión de los centros y del nivel de dificultad de la situación de los mismos. Esta igualdad en la estructura general de las intervenciones parece contrastar con la flexibilidad de actuación establecida en el programa, puesto que se podría esperar que en los centros con diferentes dimensiones y dificultades se dieran estructuras de intervención claramente diferenciadas. La similitud en las estructuras de intervención parece indicar que los esfuerzos de coordinación entre técnicos han resultado en la asimilación por parte de estos de una misma estructura de actuación, dejando la adaptación en cada comunidad para la concreción de actividades, donde sí se han detectado diferencias destacables.

A lo largo del análisis se puede mostrar como la afirmación apuntada a la hipótesis 2.1. sobre las estrategias y relaciones de los actores principales implicados, se ha confirmado. Los directores de los centros educativos, así como otros agentes internos de los centros, muestran unas expectativas no necesariamente coincidentes con los otros agentes, como por ejemplo las de los propios técnicos de las consejerías o los TISE. La correlación de fuerzas en los centros, en los cuales los TISE son el elemento más débil, provoca una capacidad de influencia de otros actores sobre las diversas intervenciones realizadas. La posición de los TISE en el campo social concreto que representan los centros (campo de fuerzas), influye en las prioridades y maneras de actuar (priorizar la



atención en los casos o a las situaciones problemáticas, etc.).

Por lo que respecta al propio discurso de los TISE, de los técnicos de las consejerías y de los políticos responsables, se ha podido mostrar, tal y como se decía en la hipótesis 2.2., que los discursos sobre los procesos desarrollados son ideológicos y autojustificadores. La presión de la autoconciencia de que se ha de justificar la experiencia genera un discurso autojustificador.

Pese a la limitación de los datos vinculados a resultados, se han podido extraer algunas conclusiones remarcables. Por ejemplo, la interpretación anterior sobre las intervenciones se ve reforzada por la fortaleza de las redes internas en relación al trabajo hecho en las redes externas que resultan mucho más precarias pero, como es evidente, también mucho más complejas.

El trabajo en red externa ha encontrado mayores dificultades, con muchos agentes implicados, pero con un nivel de compromiso con los procesos colectivos limitada, con destacadas excepciones de algunos actores muy activos a la comunidad como los servicios sociales y Cáritas. La construcción de las redes comunitarias era un objetivo del programa, de hecho un objetivo casi instrumental puesto que la articulación de una red externa densa se considera una condición necesaria para la mejora de la convivencia a los centros; pero las circunstancias de los centros (sin red interna, en la mayoría de los casos), la necesidad de ganar credibilidad dentro de los centros por parte de los TISE y la dificultad de las redes externas, ha ido retrasando los resultados en relación a las redes externas. Al margen otros resultados y aunque no se han conseguido plenamente los objetivos planteados, tal como se esperaba a la hipótesis 3.1, las diversas estrategias de intervención y las relaciones construidas han conseguido cambios significativos, entre los que los principales se refieren en las redes desarrolladas.

El discurso sobre los resultados de los TISE, técnicos de las consejerías y políticos implicados se ha visto influenciado por la red formada por los propios TISE (contratados ya o no), colegio de educadores y otros agentes implicados (hipótesis 2.3.), aunque cada uno de forma diferente. Por ejemplo, los TISE intentan convencer de los buenos resultados a los responsables de las consejerías para conseguir influir en la





renovación de los contratos, para la ampliación del programa, etc. Se debe tener presente que se ha formado a muchos profesionales para ejercer como TISE en cursos de especialización, de tal manera que todos estos profesionales colegiados se hacen presentes en el discurso de los TISE contratados. Otro ejemplo: los políticos responsables son conscientes de que tienen que justificar el programa y hacen coincidir sus evaluaciones con las positivas hechas por los TISE. Hay una red de influencias cruzadas.

A pesar de estas dudas sobre la objetividad de las interpretaciones, los resultados son bastante satisfactorios y el éxito en la implementación de las redes internas en los centros puede entenderse como el asentamiento del proyecto, poniendo las bases para una fase más ambiciosa del trabajo con el entorno comunitario. En cualquier caso, se tendrá que analizar detenidamente como evolucionan las redes de relación y los resultados que se obtengan a más largo plazo.

## **VI. Referencias bibliográficas**

Blanco, I.; Gomà, R. (2002). *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona, Editorial Ariel Social.

Castells, M.; Tubella, I.; Sancho, T. i Roca, M. (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona, Ariel.

Castells, Manuel (1997). *La sociedad red*. (Vol. I) Madrid, Alianza.

Castells, Manuel (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza.

Colom, A.J. (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.

Consell Econòmic i Social (2009); *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma, 2009.

Departament d'Educació (2006). *Caixa d'Eines 05, Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

Freire, P. (1970/1987). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel (2011), *Memòria d'activitats 2010*. Palma, Govern de les Illes Balears, Conselleria d' Afers Socials, Promoció i Immigració.



Íñiguez, L. (ed.) (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, UOC.

Kickert, W. and Koppenjan, J. (1997). "Public management and network management" en Kickert W. And Klijn, E. (eds), *Managing complex networks* (pp. 35-61). London, Sage.

Klijn, E. (1997). "Policy networks: An overview", en Kickert W. and Klijn, E. (eds), *Managing complex networks* (pp. 14-34). London, Sage.

Knoke, D. i Kuklinski, J.H. (1986). *Network analysis*. Beverly Hills, California. SAGE.

Latorre, A., Del Rincon, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR92.

Marchesi, Álvaro (2003). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza.

Molina, J.L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona, Bellaterra.

Orte, C.; Ballester, L.; Pascual, B.; Oliver, J. L. (2009). "Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears 2000-2008: fortaleces, debilitats i propostes de millora". *DICTAMEN 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'Eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears* (pp. 35-182). Palma, Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Requena Santos, Félix (2001). *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid, CIS, Siglo XXI.

Ritzer, G. (Ed.) (2005). *Encyclopaedia of social theory*, vol. 1. London, Sage Publication Inc.

Sabariego, M., Massot, I., i Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Salas Planas, S.; Garau López, M.; Muñoz Hernández M. (2009). "Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió ~~figura~~ professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa", en *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009*. Palma, Fundació Guillem Cifre de Colònia.

Subirats, J.; Alegra M. A. i Collet, J. (2006). *Cap a una metodologia de plans educatius d'entorn, a Caixa d'Eines 05, Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social* (pp. 40-53). Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

Ubieto, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, Salud Mental y servicios Sociales*. Barcelona, Gedisa.

Wasserman, S. i Faust, C. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.

