

REDES SOCIALES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y CAPITAL SOCIAL

SOCIAL NETWORKS, PUBLIC POLICIES AND SOCIAL CAPITAL

Lluís Ballester, Belén Pascual y Carlos Vecina
Universidad de las Islas Baleares

Resumen

La comunidad, o en un espacio más amplio la propia sociedad, en cualquiera de sus dimensiones, no es un espacio cerrado sin conexiones e interconexiones; más bien puede concebirse como una red de relaciones. En este sentido, desde las Ciencias Sociales ha ido creciendo el interés por el estudio de las redes sociales; esto ha permitido comprender mejor como se construyen y mantienen las relaciones sociales entre la población. Junto al concepto de redes sociales aparece también el de capital social; un recurso creado por los propios individuos que representa un poder a la hora de ocupar espacios sociales, acceder a recursos, cubrir necesidades, resolver problemas sociales, etc. La existencia de redes sociales fuertes favorece los vínculos democráticos, el nexo entre los diversos agentes e instituciones del territorio, la coordinación de las acciones colectivas y, consecuentemente, la construcción de capital social.

Palabras clave

Capital social, políticas públicas, redes sociales, empoderamiento comunitario.

Abstract

The community, or more space society itself, in all its dimensions, it is an enclosed space without connections and interconnections, but rather can be seen as a network of relationships. In this sense, from the social sciences has been growing interest in the study of social networks, it has a better understanding as build and maintain social relationships between people. Along with the concept of social networks also appears social capital, a resource created by the individuals themselves representing the time to occupy social spaces, access to resources, meet needs, solve social problems, etc.. The existence of strong social networks promotes democratic links, the link between the various actors and institutions of the territory, the coordination of collective actions and, consequently, social capital building.

Keywords

Social capital, public policies, social networks, community empowerment.

1. INTRODUCCIÓN

La estructura y forma de las relaciones sociales son objeto de estudio tanto desde el punto de vista del análisis de la redes sociales como del capital social. Esa interrelación entre los aspectos formales y de contenido de los vínculos sociales, así como la combinación de estrategias de análisis macro y microsociológico facilita una diversidad teórica que permite una mayor precisión en el conocimiento de los modelos de relaciones sociales en ámbitos diversos. Concretamente, la aplicación del análisis de las “redes” desde las ciencias sociales y desde perspectivas muy diversas (Requena, 2001) alcanza niveles diferentes como el de las necesidades sociales (realidad social de un área territorial), el de las organizaciones (organigramas estructurales y de funciones), el de la planificación de las políticas públicas, el de las estrategias para la articulación de intervenciones sociales en áreas de las políticas públicas y, finalmente, el de la comunicación, uno de los más conocidos: el análisis de las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar redes sociales de comunicación (Castells, 1997, 2006 y Castells *et al*, 2007).

Desde el ámbito de las políticas públicas es necesario entender la concepción de las redes como una perspectiva analítica que ofrece al sector público una determinada visión sobre la realidad y propone una serie de instrumentos para influir en ella. Las redes de política pública son definidas como “las pautas más o menos estables de relaciones sociales entre actores interdependientes que se construyen en torno a problemas políticos y/o programas políticos” (Klijn, 1997: 14).

2. EL MODELO DE REDES SOCIALES EN LA SOCIOLOGÍA

El modelo de redes sociales en la sociología ha sido objeto de análisis desde posicionamientos teóricos muy diversos, hecho que supone un enriquecimiento, no sólo del propio modelo, sino del análisis social en general. Los investigadores de redes han ayudado a esclarecer el trasfondo motivacional del comportamiento individual, en el marco global y específico del entramado de las relaciones humanas. Desde que se iniciaran los trabajos sobre redes sociales, este modelo ha experimentado una continua y amplia evolución que se ha visto amparada por bastantes investigaciones sociológicas que, desde una u otra postura dentro de un marco teórico similar, han probado la validez de utilizar la red como una herramienta conceptual que permita explicar gran cantidad de procesos microsociales, a la vez que su vinculación con las categorías del macronivel, tanto en sociedades tradicionales como en comunidades urbanas que presentan un mayor grado de complejidad.

El uso de uno u otro modelo en sociología obedece a factores como el nivel de abstracción del analista, los intereses y objetivos de su investigación y la adecuación de la estructura a la explicación del fenómeno analizado, entre otros aspectos vinculados a las directrices teóricas e ideológicas de los investigadores (Ballester, 2004). La incorporación del modelo de redes en las Ciencias Sociales supone un rechazo del axioma funcionalista que antepone los atributos sociales y demográficos de los individuos a sus relaciones como factores que determinan y explican su comportamiento. Frente a la opción funcionalista [¹], que analiza a los miembros de las

¹ Para entender el alcance del modelo de redes en el marco de las Ciencias Sociales es necesario remontarse a los años 50 y a las teorías funcionalistas. De hecho, existe un acuerdo entre los investigadores sociales sobre la existencia de una relación directa entre la configuración del paradigma de la red y las opciones reactivas al modelo funcionalista para el análisis de las sociedades complejas.

sociedades en términos de roles y de estatus, el modelo de redes introduce una visión más dinámica de los actores sociales, al considerar que estos están en continua interacción y que, por lo tanto, van estableciendo múltiples y variadas relaciones a lo largo de sus vidas, a la vez que abandonan otras; y se asume como eje central de esta concepción que las relaciones son la base del sistema social (Requena, 2001). [2]

El modelo de redes es una perspectiva sociológica que centra su interés en la complejidad de las relaciones humanas. Desde este punto de vista, la red permite mirar a los fenómenos sociales –relaciones entre individuos u otras entidades– como puntos o nodos y un conjunto de lazos o cuerdas que unen todos o parte de los puntos (Barnes, 1983/1990). Gráficamente, en la estructura de esas redes “*los puntos representan a las personas, o a veces grupos, y las líneas indican cuáles son los contactos entre unos y otros*” (Barnes, 1954/1990: 72)[3]. El grado de estabilidad de las relaciones entre los individuos depende en gran medida de los entornos en que estas sean mantenidas. Diferentes condicionantes sociales, culturales y laborales ayudan a crear un marco de referencia que puede favorecer en mayor o menor medida la estabilidad y perdurabilidad de las relaciones.

Bott [4] distingue dos tipos esenciales de redes. Por un lado, puede calificarse una red social como muy unida, trabada o de nudos firmes si en ella hay muchas relaciones entre las unidades que la componen. Por otro lado, aquellas redes en las que hay pocas relaciones de este tipo son calificadas como poco unidas, frágiles o de nudos débiles (Bott, 1957/1990: 98-99). Así, el grado de conectividad de la red social depende de factores diversos como son los lazos económicos entre los miembros de la red, el tipo de

² Los investigadores de la red se esfuerzan por aportar un gran número de argumentos que permitan desmontar los fundamentos de la teoría parsoniana (Ballester, 1999: 75-98). Así, por ejemplo, Noble (1973) rechaza una visión estática de la sociedad que no contempla al sujeto como un ser individual y entiende que el modelo de redes supondría el interés por concebir al individuo como un sujeto social que experimenta una necesidad innata de establecer relaciones con otros sujetos de su mismo tipo.

³ Desde esa perspectiva, la investigación de Barnes (1954/1990) sobre el pueblo de Bremnes (Noruega) es un claro ejemplo de la concepción de la estructura social como una red de relaciones. El autor evidenció que cada individuo mantenía relaciones, tanto directas como indirectas, con un cierto número de personas y que, por lo tanto, parecía conveniente denominar red a una estructura de este tipo.

⁴ Bott (1957/1990) defiende que las familias no viven ni dependen directamente de la sociedad en su conjunto, y en algunos casos ni siquiera de su comunidad local, sino que su ambiente social auténtico es la red de amigos, vecinos y parientes. El tejido de las relaciones que mantienen los individuos puede ser considerado como su mundo primario y éste se explica por el grado de “conectividad” (posteriormente denominado “densidad”), es decir, el grado que las personas conocidas por una familia se conocen y se tratan entre sí; en un sentido amplio la conectividad hace referencia al mayor o menor número de relaciones que existen en un conjunto determinado de actores.

barrio en el que viven, las oportunidades para establecer nuevos contactos sociales, la movilidad espacial y social, etc. (Bott, 1957/1990: 154). Se trata de fuerzas generadas por los sistemas ocupacional y económico que no siempre actúan en la misma dirección, y que pueden afectar a diferentes familias de formas muy diversas.

El grado de conectividad entre las familias se asocia a la creación de unas normas sociales que guían la actuación del individuo en su entorno social, en relación al resto de personas con quienes mantiene algún tipo de relación. En las estructuras reticulares de nudos (o vínculos) fuertes sus miembros tienden a lograr un consenso sobre las normas y ejercen una presión informal entre ellos para lograr la aceptación de las mismas, para mantener el contacto mutuo y la ayuda entre sí. En las redes de nudos flojos, por el contrario, no se generan tales normas de consenso, y el control social y la ayuda social mutua es más fragmentaria y menos consistente (Bott, 1957/1990: 99-100). [5]

Las primeras aportaciones insertas en la tradición sociológica británica que vienen a complementar las ideas de Bott giran en torno a las características morfológicas de los tejidos reticulares. Sus defensores tratan de reforzar la vinculación entre un consenso en el comportamiento de los actores y una alta densidad de sus redes, centrándose en los factores, principalmente morfológicos, que influyen en el mayor o menor grado de conectividad de los individuos (Cubitt, 1973; Niemeijer, 1973).

En primer lugar, uno de los aspectos en los cuales más se ha hecho hincapié es en el número de miembros que conforman una red social. Parece ser que cuanto mayor sea el tamaño de la red menos posibilidades tendrá de presentar un grado alto de densidad, enfrente de las redes compuestas por menos actores, que presentan, en general, una mayor densidad. Esto es debido a que en las estructuras más pequeñas existe una mayor posibilidad de que todos sus miembros se conozcan entre sí y que, por lo tanto, mantengan y perduren en mayor medida las relaciones.

Junto al tamaño de la red se ha querido ver el “grado de relación” como otra característica que interviene en el mayor o menor nivel de densidad. Este concepto hace

⁵ Bott comprobó en su investigación que las familias con estructuras reticulares más trabadas, en su vecindario, solían presentar unos roles conyugales más diferenciados y convencionales, es decir, más influidos por la red social; mientras que las familias con redes más frágiles solían mantener roles conyugales parecidos y las tareas domésticas eran repartidas entre hombre y mujer.

referencia al número medio de relaciones que los miembros de una red mantienen entre sí. Se considera, por lo tanto, que cuanto mayor sea el grado de la red se elevará de forma directamente proporcional el nivel de densidad de la misma. Por otro lado, se ha señalado como factor relevante para la mayor densidad de una red el tipo de vínculo que une a los actores sociales que la conforman (Cubbit, 1973). De este modo, si se traza la red de un individuo (sujeto o grupo) habrá una mayor posibilidad que esta estructura presente un mayor grado de densidad si los lazos que unen a los otros sujetos con el sujeto de referencia son del mismo tipo.

En el análisis de la densidad de las relaciones, destacan las aportaciones de Mitchell (1973, 1974), quien propone ir más allá de las características morfológicas de las redes, puesto que acepta que este único tipo de análisis carece de poder explicativo sobre la posibilidad de entender qué representan las líneas que unen a los actores y en qué medida son isomórficas con la realidad. Mitchell vincula los aspectos morfológicos de las redes (de entre los cuales el autor destaca la densidad) con los de tipo transaccional (centrados en el comportamiento frente a frente de los individuos). Desde la teoría del intercambio, las interacciones son interpretadas como procesos de intercambio entre los individuos que generan obligaciones entre ellos. Los individuos actúan motivados por sus propios intereses y, dado que son seres sociales, en este proceso tratan de satisfacer, además, los intereses de los otros como una manera de satisfacer los propios. En el curso de la interacción se van generando una serie de normas y valores que, a su vez, influyen enormemente en la interacción misma (Blau, citado en Kapferer, 1973).

Estas obligaciones tienen también el sentido de inversiones que realizan las personas en términos de cantidad de tiempo y de otros recursos individuales que se consumen en una relación social y que tienen como última finalidad generar recompensas sociales. Se va creando, por lo tanto, entre los individuos un sentimiento de compromiso, si los recursos implicados en la interacción, vistos como inversiones, son mutuos (reciprocidad) y valorados positivamente por todos.

La Teoría del Intercambio (Mitchell, 1973, 1974) interpreta el contenido de los vínculos que unen a los actores a partir de la comunicación, el intercambio y las expectativas, es decir, en base a la transmisión de información entre personas dentro de la red a la que pertenecen; las transacciones, a través de las cuales estos se implican en las relaciones

por la vía de expectativas (según los atributos sociales percibidos) y obligaciones con los otros miembros de su red.

Con el fin de salvaguardar el mayor número de relaciones posibles se ha señalado que las personas tienden a concentrar su tiempo y esfuerzo en la protección de las relaciones denominadas “clave”, que son aquellas en las que el sujeto ha depositado una inversión considerable. Además, parece que, de forma general, el núcleo de esta relación suele estar en el centro de un número de relaciones con otros individuos con los cuales el sujeto también está directamente unido, de aquí la necesidad de emplear una mayor inversión si el individuo desea perpetuar en el tiempo todas las relaciones de su red.

3. EL ANÁLISIS DE REDES APLICADO A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIALES Y EDUCATIVAS

En situaciones de necesidades, puede discriminarse desde una perspectiva de política social, aquellos factores que superan la capacidad de intervención social y educativa, tal y como los procesos económicos o demográficos más generales, y aquellos otros factores que pueden ser tratados desde una perspectiva local. El planteamiento macrosocial, desde un enfoque transversal, precisa la integración de políticas públicas. El enfoque comunitario basado en el trabajo en red se corresponde al planteamiento microsociales. En las diversas experiencias de trabajo en red desarrolladas, hay una serie de objetivos estratégicos que podemos resumir (Ballester, 2012):

- Construir redes estables de colaboración entre entidades y grupos sociales (OSC) para desarrollar la acción colectiva.
- Ampliar las capacidades de identificación de nuevas necesidades y de los cambios a las que ya se han identificado. En este sentido, un proceso de investigación participativa no sólo socializa el conocimiento y cohesiona al grupo motor de la comunidad (el núcleo de la red) también favorece la toma de conciencia en torno a la realidad y la fuerza del grupo para transformarla. (Marchioni, 2004)
- Desarrollar la complementación de las capacidades y recursos presentes a la comunidad.

- Completar la oferta de proyectos, desarrollando nuevas iniciativas. Generar iniciativas innovadoras y coherentes.
- Fortalecimiento del tejido socioeducativo y asociativo de una comunidad. (Ballester y Colom, 2011)
- Disponer de las metodologías y técnicas de la mediación, negociación, gestión relacional y competencia comunicativa, para intervenir con más eficacia en conflictos familiares y vecinales y entre los actores sociales del territorio, para un desarrollo más eficaz del trabajo con la comunidad.

Estas estrategias no agotan las posibilidades de actuación, sólo señalan algunas de las mejores ideas de la acción comunitaria (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009). Se puede completar el planteamiento apuntado de trabajo en red, de trabajo colaborativo entre los centros educativos y la comunidad, desde la perspectiva de los planes locales de trabajo en red, las diversas iniciativas formalizadas que han ayudado a pensar en la necesidad de dotarse de instrumentos metodológicos, pero también de planteamientos más integrados. Una de las perspectivas en las cuales se está trabajando en Europa es la de los planes locales integrados (Ballester, 2012). En este sentido, un ejemplo se puede encontrar en el Social Inclusion Network, programa de acción comunitaria para combatir la exclusión social.

Desde un punto de vista preventivo, es preciso considerar la integralidad de las políticas públicas sociales, urbanísticas y de educación. La integralidad supone que ante las situaciones de necesidad es posible diferenciar aspectos en los cuales cada servicio puede y debe intervenir en forma directa y aquellos en los cuales se requiere apoyo de los otros servicios, de las familias y/o de la comunidad.

A partir de éste análisis de necesidades, se considera el trabajo en red como la opción que ofrece más garantías. El punto de partida de la construcción de la red socioeducativa es triple (Ballester, 2012):

- Necesidades comunes en una comunidad delimitada.
- Profesionales y servicios con capacidad y conciencia de la importancia de la articulación.

- Voluntad política (en la administración y/o en las OSC).

La confluencia de estos tres factores define el punto de partida para la construcción de la red socioeducativa. En el terreno comunitario deberíamos incluir a la ciudadanía como actor principal, junto al resto de protagonistas mencionados (Marchioni, 2004). Como apunta Ubieto (2009), el ámbito de la atención a las personas es un área que se da en 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, se ha optado por un modelo que conlleva que el vínculo priorizado entre los servicios y los profesionales sea la derivación [⁶] (Ubieto, 2009: 60). En este modelo, la red se utiliza fundamentalmente como transmisora de información. Ante los diferentes usos que pueden darse de la red, según Ubieto (2009: 40-41), con carácter previo, ante todo, deben revisarse las posibilidades y límites de la intervención política (educativa, social, urbana) en la lucha contra la segregación escolar. A este respecto Ballester y Vecina (2010) se refieren a la intervención socioeducativa en red, con la implicación de centros de enseñanza, como una posible vía para generar un cambio social positivo en barrios donde la segregación social, desigualdad y exclusión son una realidad endémica de difícil solución por otras vías que no consideran actuaciones interprofesionales e integrales.

Las posibilidades de las políticas públicas para la cohesión social y, por tanto, de contención y erradicación de la segregación escolar y social, son limitadas y no corresponden exclusivamente al sistema educativo (Esteve, 2002: 2), sino también a las administraciones competentes en políticas sociales y urbanas. Además, no podemos olvidar que el mercado tiene un margen de influencia elevado, de difícil compensación, lo cual supone un reto complejo. Diversas técnicas de promoción de la mezcla social urbana y en contra de la concentración espacial de colectivos desfavorecidos pueden favorecer también la diversidad en la composición escolar. En ese sentido, estos esfuerzos contra la segregación urbana pueden dar lugar a efectos también positivos en relación la concentración de menores provenientes de bajos niveles socioeconómicos y socioculturales en ciertas escuelas ubicadas en determinadas áreas urbanas desfavorecidas (Picorelli, 2009).

⁶ Los servicios no trabajan juntos; cuando un servicio considera que no puede hacer más, envía al ciudadano a otro servicio.

Debe revisarse el control sobre el papel del domicilio como criterio que rige el proceso de admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados. En este sentido, debe pensarse sobre el equilibrio en la admisión de alumnado con necesidad específica de apoyo socioeducativo (no sólo psicoeducativo) y la acción redistribuidora necesaria. También conviene estudiar el diseño de las áreas de influencia para los centros públicos y privados concertados y su influencia en la lucha contra la segregación escolar. Es especialmente relevante la actuación en redes territoriales, redes de centros de la misma zona, redes socioeducativas con otros servicios públicos, en el marco de las acciones positivas y la compensación de las desigualdades en educación referidas al territorio y a los grupos sociales desfavorecidos (Ballester y Colom, 2011).

4. EL ANÁLISIS DE REDES DESDE EL CONCEPTO DE CAPITAL SOCIAL

La existencia de redes sociales densas favorece los vínculos democráticos, el nexo entre los diversos agentes e instituciones del territorio, la coordinación de las acciones colectivas y, consecuentemente, la construcción de capital social.

Coleman (1990), atendiendo a la estructura de las relaciones, sitúa la esencia del capital social en las relaciones entre los individuos, relaciones vinculadas a normas, normas que facilitan la cooperación, cooperación que genera beneficios. Desde esta perspectiva, la interacción entre los individuos genera un vínculo que se fundamenta en una estructura de relaciones/vínculos que presupone cooperación y coordinación y que son reguladas y permanecen a través de las instituciones, las cuales permiten la estabilidad (Millán y Gordon, 2004: 4).

Por su parte, Putnam (1994, 2002), asumiendo parte de los planteamientos de Coleman, va más allá de la estructura de relaciones de este último y se centra en la forma y carácter de esas relaciones. Relaciona el capital social con el compromiso cívico y centra su atención en su carácter de bien público; es el conjunto de redes sociales existentes entre individuos que implica confianza y reciprocidad (individual y colectiva). Mientras Coleman atiende a la estructura de las relaciones, Putnam se interesa por la forma de los vínculos y la forma de la organización. Acentuando la forma de las relaciones, Putnam “hace intervenir tanto un factor externo a la estructura (la

confianza) como ciertos elementos que le dan continuidad y definen su carácter: las redes y las normas que las rigen” (Millán y Gordon, 2004: 744-745).

Posteriores definiciones de capital social atienden a esa concepción del capital social que centra su interés en el carácter comunitario de las relaciones y entendiendo el mismo como:

- El conjunto de relaciones, lazos, entidades agentes, vínculos entre personas y grupos que en un territorio concreto generan relaciones de responsabilidad colectiva, reciprocidad, confianza e implicación en los espacios públicos y los problemas que genera la convivencia. El aprovechamiento de este “base social de trabajo colectivo o que generen mecanismos para que emerjan o se consoliden serán las comunidades mejor preparadas para afrontar los retos colectivos de futuro” (Alsinet *et al*, 2003).
- El establecimiento de vínculos y la construcción compartida de significados y escenarios futuros entre los agentes socioeducativos. Reconocer la interdependencia y potenciar la visión conjunta (de los problemas, del tipo de vida-escenarios deseable) de quienes deben impulsar el desarrollo de la comunidad en todos sus aspectos es la mejor manera de estimular y orientar su compromiso. La reciprocidad, confianza mutua e implicación colectiva suponen la aparición de un valor añadido por encima de las previsiones iniciales. La apuesta de generosidad por quienes construyen estas experiencias tiene la virtud de romper con el aislamiento e individualismo institucional y profesional al que con frecuencia nos vemos arrastrados. Las redes se demuestran válidas como experiencias que alimentan el sentido de responsabilidad colectiva sobre los espacios y problemas comunes (Longás *et al*, 2008).

Bolívar (2006) considera la importancia de invertir en capital social comunitario, entendiendo el mismo como el compromiso de un colectivo que desea generar procesos de relación y cooperación y, con ello, aumentar la confianza mutua entre sus miembros. El consenso en el conjunto de normas compartidas, la movilización y la gestión de los recursos comunitarios, la generación de ámbitos y estructuras de trabajo en equipo o la cooperación coordinada, son algunos de los retos de la construcción de capital social.

Etzioni (1993), atendiendo a la necesidad de lograr el equilibrio entre el papel que tienen el Estado, la comunidad y el sector privado, apunta la necesidad de desarrollar políticas públicas que den protagonismo a la comunidad, evitando el control estatal en espacios que les son propios a la comunidad. El uso del capital social supone afrontar la complejidad social (productiva, laboral y familiar) desde una perspectiva territorialmente próxima e integrada orientada hacia la cohesión social, profesionalmente plural y socialmente transformadora, con la aceptación de heterogeneidad y diversidad social (Alsinet *et al*, 2003). Brullet (2009) plantea la existencia de una nueva ética política, basada en esos principios de corresponsabilidad y reciprocidad entre familias, sociedad civil e instituciones públicas. Las redes horizontales son necesarias para la construcción de capital social porque generan normas que favorecen la cooperación, la reciprocidad y las virtudes cívicas.

El restablecimiento de redes entre escuelas, familias e instituciones municipales se traduce en el incremento de la confianza entre las familias, los centros educativos y los ciudadanos en general. El trabajo conjunto facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos y, a su vez, promocionar un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. Pero para favorecer la confianza y la cooperación en beneficio mutuo es necesario que esas redes sean horizontales y, frente a las relaciones asimétricas de las verticales, eviten la jerarquía, la dependencia entre centros escolares y familias y la escasa participación. Son necesarias “redes densas de interacción social” que, desde un plano de igualdad, impulsen la reciprocidad y el compromiso cívico o comunitario, incrementen la confianza mutua, los compromisos y las obligaciones solidarias (Putnam, 1994).

Para Putnam, “el elemento central que hace que el capital social fomente la cooperación es el compromiso cívico, que es el factor clave en el que hace descansar el buen desempeño de la democracia” (Millán y Gordon, 2004: 744-745). Putnam entiende el capital social como la confianza y las normas de reciprocidad que surgen de las conexiones entre los individuos y las redes sociales, permitiendo construir comunidades y generar sentimientos identitarios. Es, por lo tanto, un catalizador normativo y organizacional que favorece los vínculos democráticos. Desde este punto de vista, estos lazos, además de tener valor en sí mismos, sirven, entre otras cuestiones, para generar beneficios y crecimiento económico (Huysman y Wulf, 2004).

Frente a los postulados comunitaristas, Bourdieu considera que el capital social no puede ser analizado al margen de la posición de los actores y de su acceso a los recursos. En esa triple vertiente del capital, el económico, el cultural y social, considera el primero como el determinante y entiende que los dos últimos son convertible en capital económico (Bourdieu, 1980). Es por ello que Bourdieu (1997) considera que el capital social tiene en la familia un elemento de apoyo fundamental. En todas las sociedades, al igual que el capital simbólico, el capital social sólo puede reproducirse mediante la reproducción de la unidad social elemental que es la familia. En ese sentido, la reproducción de las desigualdades tiene en la familia una de las principales causas en función del nivel de capital no sólo económico sino también simbólico y social (Bourdieu, 1997: 135). Para Bourdieu, el capital social se apoya en una concepción del espacio social como un espacio multidimensional, como una unión abierta de campos relativamente autónomos, es decir, más o menos abiertos y subordinados, en su funcionamiento y en sus transformaciones, al campo de la producción económica.

Algunas voces críticas llaman la atención sobre un excesivo uso del concepto y su inclusión en la reflexión académica de forma poco crítica. Inevitablemente, la perspectiva marxista del análisis del capital social de Bourdieu, confronta con la visión comunitarista (Putnam, 1994, 2002) que considera la comunidad como una unión que promueve, en si misma, el desarrollo armónico de las organizaciones y de la sociedad.

Desde una perspectiva crítica no son inevitables las relaciones sociales, políticas y económicas que caracterizan el sistema socioeconómico y se precisa considerar aspectos macrosociológicos, es decir, el análisis del contexto que configuran las políticas públicas y, más allá de la gestión de lo existente, se precisan opciones para la abertura del debate al tipo de sistema económico y social deseado (Navarro, 2003). Atendiendo a esa precisión, Woolcock (1998) plantea que es más importante conocer la fuente del capital social y los procesos históricos (combinación determinada de relaciones sociales e institucionales) que conducen al capital social que no los resultados. El autor por ello aboga por la cooperación dinámica entre las estrategias de desarrollo arriba-abajo y abajo-arriba, adecuándolas a cada fase de desarrollo. Los procesos favorables al desarrollo ascendente son aquellos en los que se produce la integración y la conexión, es decir, un nivel alto de relaciones intracomunitarias y extracomunitarias. Por su parte los

procesos favorables al desarrollo descendente requieren la existencia de un estado favorable al desarrollo, a partir de niveles altos de cooperación e interlocución del mismo con la sociedad civil (sinergia) y niveles altos de credibilidad y eficiencia de las instituciones (integridad institucional).

En el análisis de la acción colectiva, Woolcock (1998) plantea la resolución de dilemas dinámicos que surgen cuando, por ejemplo, tras el efecto de una acción colectiva de desarrollo sobre las relaciones sociales, se hace imprescindible mantener y coordinar sus efectos, combinando las dinámicas ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down) en las políticas de desarrollo. La combinación que un momento dado puede haber de ambas estrategias es capital social, pero ese capital social en ese momento puede que no lo sea en otras circunstancias. El principio generador de efectos en diversas direcciones puede relacionarse con el planteamiento de Lozares *et al* (2011) en el sentido de una visión de la sociedad o los grupos en forma de redes, la relación que establecen con la cohesión social, entendida como aquella que se potencia con la comunicación interna hacia el grupo *Bonding*; el capital social quedaría estructurado en torno a la cohesión, bajo el entramado de relaciones horizontales e internas. Otro concepto de interés relacionado con la interacción en las redes, sería el de integración social, visto en este caso como aquella realidad que surge de las relaciones internas y externas al grupo *Brinding*, al interactuar en otros espacios se van estableciendo lazos y fortaleciendo las redes externas, junto a las internas de cohesión.

5. ANÁLISIS DE UN CASO: REDES SOCIALES DESARROLLADAS POR LOS TÉCNICOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA (TISE) EN BALEARES

En las conclusiones del informe sobre la eficacia del sistema educativo balear, del Consejo Económico y Social de las Islas Baleares, se concluye que: “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, 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 [7]. Este conjunto de programas responden, en diferentes grados y de diferentes maneras, a la idea del “trabajo en red”, pero el programa TISE aporta un profesional que impulsa las redes comunitarias. 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. Se destaca no solo la socialización del alumnado en el centro, sino 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 en la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnos de ESO, personal no docente, AMPAS y familias) y en la comunidad del entorno social (servicios sociales comunitarios, servicios culturales y de tiempo libre, servicios sanitarios, justicia juvenil, policía, consejos insulares, fiscalía de menores [8]).

En la concreción del programa, como han apuntado los expertos consultados, se tuvieron muy presentes las experiencias similares de otras comunidades autónomas [9]. El programa experimental se ha realizado en un conjunto de centros que participaban voluntariamente. La distribución de los centros debía cumplir unos requisitos [10], para posteriormente pasar a una selección, según los criterios siguientes (Salas *et al*, 2009: 326[11]):

- 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.

⁷ El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), el Programa de Acompañamiento escolar, el Programa ALTER, etc.

⁸ Hay que considerar que no se desarrolla un enfoque participativo especialmente detallado, contra una parte de los criterios explícitos y contra las recomendaciones para este tipo de programas (Barranco 2004: 9-36).

⁹ Se han desarrollado experiencias de vinculación de los educadores sociales al entorno en muchas otras zonas del Estado.

¹⁰ Un centro en Menorca, otro en Ibiza y seis en Mallorca (tres en Palma y tres en la parte foránea).

¹¹ Reordenación a partir de la presentación de criterios de Salas *et al*.

- Criterios de relación con el entorno: Contar con el compromiso del Ayuntamiento para aplicar este programa. Tener propuestas de abrir el centro en horario no lectivo.
- Criterios de necesidad: Centro ubicado en zonas con más problemática infantil y juvenil.

Se seleccionaron 8 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES): Politènic (Palma), Juníper Serra (Palma), Quartó de Portmany (Eivissa), Can Peu Blanc (Sa Pobla), Felanitx (Felanitx), Cap de Llevant (Maó), Josep Sureda i Blanes (Palma), Santa Ponça (Calvià). El programa piloto se llevó a cabo en tres periodos: entre el 7 enero de 2009 al 30 junio de 2009, el curso escolar 2009/2010 y el curso escolar 2010/2011. La intervención en el centro se realizó 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, se realizaban reuniones de coordinación entre los TISE y reuniones generales con los departamentos de orientación y directores de los centros.

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):

- Primera fase: especialmente centrada en intervención desde una vertiente preventiva y muy vinculada con los departamentos de Orientación.
- Segunda fase. Intervenciones más concretas de trabajo de habilidades sociales y motivación académica con grupos de alumnos.
- Tercera fase. Trabajo con alumnos y familias, centrado en la articulación del trabajo entre equipo directivo, Departamento de Orientación y educadores sociales de Servicios Sociales.
- Cuarta fase. Actuaciones centradas en el área comunitaria, potenciando las relaciones del IES con los recursos del entorno y 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 superar esta delimitación y trabajar directamente con las familias, los servicios sociales, socio sanitarios, etc. (Salas *et al*, 2009: 323).

Seguidamente exponemos los objetivos e hipótesis de la investigación. Los **objetivos generales** de la investigación se han reducido en función de las posibilidades de desarrollar el análisis con una metodología coherente. En este contexto de limitaciones, se han diferenciado los objetivos entre generales y específicos.

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

-Objetivo 2: **procesos desarrollados.** Conocer los procesos de intervención desarrollados a lo largo de los dos años de vigencia del programa.

-Objetivo 3: **resultados obtenidos.** Conocer los principales resultados.

En cuanto a las hipótesis y variables relevantes, destacamos:

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

1.1. El discurso previo al acuerdo interadministrativo, se centra en las necesidades socioeducativas y en las posibilidades de las metodologías, más que en los resultados.

1.2. La negociación se basa en vinculaciones políticas específicas (mismo partido y enfoque de la acción política), se aprovecha 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. El resto de factores son secundarios.

-Hipótesis 2: **procesos desarrollados.** Los procesos desarrollados a lo largo de los dos años no son homogéneos en cada una de las 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. 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 y Colegio de educadores influye en la formación del discurso de los agentes implicados, tanto sobre los procesos como sobre los resultados.

6. MÉTODO

Respecto al **planteamiento metodológico**, 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 [12].

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, en un periodo de tiempo determinado (2009-2011). Los **procedimientos utilizados** son la **entrevista**, con la finalidad de completar la información recogida con los documentos, así como **la técnica de paneles Delphi**, (políticos y técnicos).

Para el **contexto institucional y territorial del estudio**, se ha desarrollado un estudio de caso, saturando la recogida de información en torno a los objetivos de investigación. El contexto territorial son las Islas Baleares, más en concreto los seis municipios seleccionados (Palma, Calvià, Sa Pobla, Felanitx, Maó y Sant Antoni de Portmany).

¹² Se realiza un estudio de los llamados “imaginario(s) social(es) actuantes” de una comunidad político-profesional (Carretero, 2010: 102).

Los **procedimientos e instrumentos para la recogida de datos** han sido, por un lado, la entrevista a responsables políticos y técnicos, basada en un enfoque Delphi: evitando el contacto entre ellos, manteniendo el anonimato de los participantes, realizando dos envíos para facilitar la producción de consenso interpretativo. Y por otro lado, el análisis de las memorias escritas y del discurso presentados en los artículos producidos sobre la experiencia. En ambos casos se ha utilizado el programa NVIVO9.

7. RESULTADOS

A partir del análisis realizado, 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 en 90 alumnos a los centros no participantes; la media de profesores supera en casi 10 profesores por centro y el número medio de grupos en funcionamiento es de casi 4 más.
- **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 una apreciable inestabilidad del personal, con un porcentaje de interinos importante y una elevada movilidad del profesorado.
- **Dificultades académicas:** La dificultad académica es significativamente mayor en los centros que participaron en la experiencia TISE.
- **Situación del alumnado:** No se dispone de información sociológica, pero se puede observar que los centros participantes tienen una importante inestabilidad en 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% anual.
- **Pérdida de horas del alumnado:** Se dan valores elevados en todos los grupos (más de 12.000 horas lectivas por IES perdidas por año académico).
- **Número de casos en las comisiones de convivencia:** En los centros participantes es inferior al inicio y al final de la experiencia TISE, 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 IES, usando los estudios realizados por el CES de las Islas Baleares desde 2009^[13]. Este indicador incluye todos los factores considerados, siendo de una gran relevancia para identificar los centros que participan en TISE. 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.

Cuadro 1. Nivel de dificultad de los IES

Han participado en TISE (8)	Número de centros	Porcentaje	% acumulado
Muy elevado nivel de problemática	1	12,5	12,5
Elevado nivel de problemática	3	37,5	50,0
Nivel medio de problemática	3	37,5	87,5
Bajo nivel de problemática	1	12,5	100,0
NO han participado (56)	Número de centros	Porcentaje	% acumulado
Muy elevado nivel de problemática	5	8,9	8,9
Elevado nivel de problemática	10	17,9	26,8
Nivel medio de problemática	23	41,1	67,9
Bajo o muy bajo nivel	18	32,1	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 de la “comunidad educativa”. En principio, los TISE habían sido solicitados por la dirección de los centros, pero eso no evitó los problemas. Los principales, que tuvieron que plantearse y compensar, según las aportaciones de los TISE, son los cuatro siguientes:

- Su consideración como personal técnico, pero sin formar parte del claustro del centro, ha limitado la participación en la dinámica educativa. Legalmente no forman parte de la comunidad educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

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). Dicho estudio incluye análisis complementarios sobre los diversos centros, así como un extenso conjunto de indicadores (de recursos, procesos, resultados) sobre el sistema educativo de las Islas Baleares.

- 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^[14], han sido asumidas por los DO.
- La débil presencia de las familias, a pesar de su importancia, de acuerdo con los planteamientos de trabajo de los TISE, ha representado uno de los retos.
- 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 hecho frente a estos cuatro retos de manera desigual pero efectiva a lo largo de los dos años de presencia. Las redes internas se han caracterizado por:

- **Evolución** desde la dependencia de la dirección del IES y una posición relativamente marginal en el centro a una posición 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 (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 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, ha sido esta actividad la que ha permitido desarrollar la red de relaciones.
- El **contenido** de la red interna se ha centrado en las demandas de casos. No se ha normalizado la red con un contenido genérico de trabajo sobre la convivencia del centro. Aún hay más preocupación por moderar las situaciones problemáticas (conflicto), que por la prevención y promoción de la convivencia.

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. En dicho decreto se establecen los diseños de los planes de convivencia, pero su evaluación política, así como las memorias técnicas de proceso y resultados son difíciles de conseguir. A lo largo del curso 2010-11, desde el ICE de la Universitat de les Illes Balears, se colaboró con el Institut de Convivència i Èxit Escolar, competente en ese momento, en la revisión de las memorias de evaluación, pero los resultados de la evaluación solo se han presentado de forma muy limitada.

- La **formalización de la red** se ha hecho de forma limitada. Se han establecido comisiones permanentes a partir del Plan de Convivencia, pero aún se perciben como trabajo del TISE en que el resto de profesionales colaboran.
- **Red socioeducativa externa.** En muchos documentos, 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, 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.

Así, una de las preocupaciones que se han encontrado los profesionales tiene que ver con la delimitación del conjunto de agentes que deben participar en la red. Según Wasserman y Faust (1994: 31), se suelen definir los límites del conjunto de agentes basándose en la 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.

El criterio fundamental para trazar los límites de las redes ha sido “empírico”, centrado en los límites identificables empíricamente del conjunto de agentes implicados y en la percepción que tienen estos de formar parte de una comunidad, en la cual se identifica un agente promotor de la red (Molina 2001: 64-65, Wasserman y Faust 1994: 33). Esta visión, con el agente promotor de la red, se basa en el “principio de anclaje”, utilizado en las investigaciones sociológicas de redes. Se consideran las relaciones que mantiene un grupo de agentes entre sí como una red anclada a un agente promotor. Este conjunto de agentes forma el grupo de anclaje. Teniendo en cuenta la relación que establece el promotor de la red con el resto de agentes que componen la red social, se han distinguido dos zonas. Los que están 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 esta zona está unido a otros agentes que no forman parte de la administración pública. Esta zona se denominará “zona de segundo orden de la red”. En el análisis de redes, la selección de los agentes y sus relaciones varían dependiendo del tipo de

programa de actuación del agente promotor de la red y 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

Zona de primer orden de la red

Agente	Frecuencia ^[15]	Direccionalidad ^[16]	Contenido principal
Servicios sociales	Elevada	Bidireccional	Programas de prevención, infantojuveniles; inmigración.
Servicios de salud	Media	Bidireccionalidad	Programas de educación para la salud.
Policía de barrio	Media	Bidireccionalidad	Prevención del conflicto juvenil.
Centros educ-primaria	Media	Unidireccionalidad	Comunicación de actuaciones, intercambio de información.
Otros institutos de la zona	Media	Unidireccionalidad	Comunicación de actuaciones, intercambio de información.
Otros servicios sociales públicos	Media	Unidireccionalidad	Implicación en actividades sociales del alumnado (personas mayores, discapacitados).

Zona de segundo orden de la red

Agente	Frecuencia	Direccionalidad	Contenido
AMIPA	Elevada	Bidireccionalidad	Dinámica general del centro
Clubes deportivos	Media	Unidireccionalidad	Actividades preventivas
Clubes de ocio	Elevada	Unidireccionalidad	Actividades preventivas
Grupos excursionistas	Media	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	Media	Bidireccionalidad	Implicación en actividades sociales del alumnado (mayores, discapacitados)
Servicios sociales de iniciativa social	Media	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Asociación de Vecinos	Media	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Asociaciones de comerciantes	Baja	Unidireccionalidad	Dinámica socioeducativa del barrio
Grupos de inmigrantes	Media	Unidireccionalidad	Actividades preventivas

¹⁵ Aunque haya ido cambiando y no sea en todas las zonas igual, se diferencia entre tres niveles de frecuencia (elevada, media 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 media participan al menos una vez cada mes en 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 Direccionalidad dominante: se puede diferenciar 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.

Es interesante destacar la relación intensa con los servicios de atención primaria [17]. 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.

Penetramos seguidamente en el 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, utilizando NVIVO9, sobre los tres momentos del programa: constitución, procesos y resultados. Se han seguido las recomendaciones de Íñiguez *et al* para desarrollar el análisis del discurso (2006).

Si se considera la producción de respuestas o de textos sobre el programa TISE, se tiene que tener en cuenta 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 técnicos).

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 cómo fue creado el programa, cuáles son sus antecedentes, cuál 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.

¹⁷ Las entidades no identificadas, por la carencia de iniciativas conjuntas en la comunidad, son diversas.

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.

A continuación, se han seleccionado algunos de los fragmentos de las aportaciones al primero de los temas, el dedicado a explicar los “elementos más importantes para llegar al acuerdo”. Se destacan algunos de los argumentos en cursiva, para señalar como se construyen.

Políticos

- “Una necesidad: Durante muchos años el espacio psicoeducativo ha avanzado en el sistema educativo obligatorio, mediante los equipos psicopedagógicos; en cambio, se ha avanzado muy poco en el trabajo socioeducativo en el sistema educativo. Por otra parte, cada vez más los profesionales del sistema educativo expresaban las dificultades de resolver problemas sociales que aparecían en las clases y que dificultaban la integración y adaptación escolar de los menores que las sufrían. También había una mayor presencia de problemas de violencia entre los escolares, que no podían ser abordados por los profesores.”
- “Una promesa electoral. La coalición de izquierdas nacionalista y ecosocialista llevaba en su programa electoral la incorporación progresiva de educadores sociales en los colegios, con una función de facilitar la resolución de conflictos, actuando como coordinadores entre los servicios sociales municipales y el Instituto, y el trabajo grupal e individual. Entre los militantes de la coalición la presencia de profesores y trabajadores del sistema de servicios sociales es muy significativa, son concedores de la necesidad de este tipo de profesionales.”
- “Una oportunidad. La coalición electoral “Bloc per Mallorca” (PSM, EU-Verds, ERC) tenía la responsabilidad de la gestión de la Consejería de Asuntos Sociales

y de la Dirección general de Innovación y Formación del Profesorado de Consejería de Educación y Cultura, donde la consejera era del PSOE. Esto facilitó el acuerdo.”

- “De parte de los profesionales de los colectivos de Educación Social y de Trabajo Social, el interés por implicarse en los procesos educativos desde la institución escolar en un avance por el abordaje multidisciplinar del absentismo, el abandono y el fracaso escolar.”
- “Desde la Consejería de Educación y Cultura, la voluntad y la necesidad de explorar y de buscar respuestas a los retos educativos que presenta la diversidad en los centros educativos buscando los refuerzos de otras instituciones. El profesorado solo no puede afrontar una situación global, el reto es tan grande que necesita de la implicación de todos los agentes sociales, desde dentro y desde fuera.”

Como puede observarse, buena parte de los argumentos se refieren a los profesionales que piden la incorporación en los centros educativos. Hay una justificación basada en las necesidades, pero también en la presión de los profesionales.

Técnicos TISE

- “La inmigración creciente, las nuevas realidades familiares, las necesidades sociales, los cambios sociales y culturales, ponen de manifiesto que *se necesitan agentes dinamizadores de la realidad educativa y social* que hay en los centros educativos.”
- “Nosotros consideramos que las demandas sociales y educativas que hoy en día tiene la comunidad educativa en general requieren un conjunto de agentes multidisciplinarios que ayuden a dar una respuesta satisfactoria a esta realidad compleja y cambiante en que se concreten unas nuevas relaciones entre el mundo educativo y social. Por eso, es necesario que haya una intervención socioeducativa que aporte estrategias para conseguir un mayor nivel de socialización, unas competencias sociales que nos permitan vivir en la diversidad y heterogeneidad; en definitiva, adquirir conductas prosociales que nos permitan vivir mejor y en paz.”

- “Los centros educativos tienen *nuevas necesidades que implican la inclusión de nuevos profesionales*. De aquí viene la creación de la figura del técnico de intervención socioeducativa. Su función es preventiva, colaboradora con los equipos directivos, los educativos y los servicios sociales, para integrar todos los alumnos y para hacer un seguimiento de los que se encuentran en riesgo de exclusión social. A la vez, pretende ser facilitadora de la relación entre el centro escolar y las familias.”
- “Es un hecho que los centros educativos presentan una realidad cada vez más compleja con situaciones de conflicto juvenil, de choque y de interacción cultural que generan tensiones y problemas de convivencia que requieren nuevas formas de abordaje. Por eso, *se hace necesaria la colaboración entre los centros educativos y las familias*, especialmente en los casos en que la situación familiar afecta de manera inadecuada el desarrollo de los alumnos.”

Los TISE también construyen sus argumentaciones relacionando las necesidades con los profesionales de intervención socioeducativa:

Técnicos de las consejerías

- “Nos encontrábamos frente a situaciones de difícil gestión por parte de los centros educativos: absentismo escolar, fracaso escolar, conductas disruptivas en el aula, dificultad para trabajar con determinadas familias, amonestaciones y expulsiones reiteradas de los alumnos.”
- “Falta de preparación de los docentes para afrontar temas al margen del currículum ordinario.”
- Reconocimiento de *divorcio entre los sistemas educativo y de servicios sociales* en el abordaje de casos con dificultades.”
- “Ambos sistemas nos podían ayudar desde una nueva estrategia de intervención y merecía la pena intentarlo.”

En cuanto a los técnicos de las consejerías, la argumentación es algo menos comprometida con una figura profesional. Los argumentos principales se presentan en

relación a las necesidades y a los sistemas de servicios, sin argumentar de manera tan directa en relación a los profesionales, aunque también lo hacen en algún momento.

Procesos desarrollados. Sobre el segundo gran tema, se observan planteamientos diferenciados según los productores del discurso. Se ha preguntado cuál 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 las metodologías que tenían que usar, cuando contestan las preguntas de este 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.

El tema que más interesa a todos es el de las estrategias de actuación desarrolladas, con un 77,15% de todas las intervenciones (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. Seleccionando, como antes, uno de los temas clave (el de las redes que se desarrollaron) aquí los políticos han hablado con una cierta extensión, comparable a la de los TISE. Este es uno de los retos todavía para desarrollar, pero hay una clara conciencia de que es una de las actuaciones más originales y que le dan personalidad al programa, tanto en cuanto al desarrollo de la red interna cómo de la red externa.

Políticos

- “Las relaciones más importantes desarrolladas mediante este programa fueron las que se establecieron con el equipo directivo (especialmente director y jefe de estudios) y el orientador educativo del centro y el resto de miembros del departamento de orientación (hay que reseñar que el TISE formaba parte de este

departamento). Ya de manera más secundaria pero no menos importante fueron las relaciones con los tutores implicados, y diferentes docentes y personal administrativa del centro. La red interna de colaboración ha sido clave para poder desarrollar todas las tareas y funciones que podía desarrollar el TISE dentro del centro. Otra red muy interesante ha sido la mantenida con el policía tutor de los IES donde existía esta figura.”

- “Ha sido esencial la red establecida con los servicios sociales municipales implicados (ha aumentado su coordinación). La dinamización del barrio donde estaba situada el IES (especialmente hay que destacar el logro conseguido por el IES Juníper Serra, que mediante la figura del TISE ha vuelto a activar el casal de jóvenes del barrio y ha contribuido a participar más en la plataforma del barrio por parte de su directora; también hay que destacar la continuación del trabajo del IES Josep Sureda i Blanes y el trabajo con la asociación de vecinos y el consorcio del barrio).”
- “También se ha logrado dinamizar diferentes redes de ocio para los alumnos de los diferentes IES; hay que destacar el grupo de volei (IES Politènic, IES Josep Sureda i Blanes), actividades de ocio para el verano (surf en Calanova, campamentos, escuelas de verano, etc.).”

Puede comprobarse que los políticos intentan mostrar su conocimiento detallado de las actuaciones de redes, en especial, de las que más les interesaban.

Técnicos TISE

- “El equipo TISE ha llevado a cabo una función de eje vertebrador con todos los agentes que participan, de una u otra forma, en el proceso socioeducativo de los alumnos; hemos apoyado al Departamento de Orientación: hemos participado en la elaboración de propuestas y hemos trabajado desde la prevención y la reorientación. Nuestra labor ha tenido un índice de incidencia y de satisfacción elevado por parte de la comunidad educativa.”

Hay un cierto “autoconcepto” que sobrevalora las capacidades y las funciones atribuidas a los TISE, hablando “de eje vertebrador...”. Tal vez, se han creado expectativas

excesivas, pero esta autoconciencia les ha servido para afrontar el trabajo en red con la energía del militante que cree en su función transformadora.

Técnicos de las consejerías

- “Con la red externa se hicieron muchos progresos; por primera vez había alguien en los centros con una responsabilidad clara de trabajar con la comunidad. En cada centro se progresó de manera diferente, pero en todos se ha conseguido establecer nuevas relaciones y hacer más consistentes y productivas las ya existentes. La constancia de las relaciones y la posibilidad de conectar con los servicios sociales facilitaron mucho la eficacia.”
- “Se han conseguido tres redes de forma generalizada:
 - con los servicios sociales de atención primaria y otros servicios de la zona;
 - con otros servicios educativos, de salud y policías locales;
 - con el entorno sociocultural: servicios culturales, asociaciones de vecinos, etc.Pero lo más importante es que se ha realizado desde una perspectiva integrada, intentando conectar los tres tipos de redes entre sí.”
- “Cuando había una dinámica de barrio o comunitaria, con relaciones previas e intereses comunes, aunque solo sea por parte de algunos de los participantes, estas redes se han hecho más operativas y eficaces en plazos cortos, al final del primer año. Cuando había que construir desde cero o ir contra las negativas relaciones históricas, en el segundo año de trabajo todavía se estaban poniendo las bases del trabajo en red.”

La respuesta de los técnicos de las consejerías es mucho más medida, pero no abandona una concepción positiva del trabajo hecho. También se comprueba la clara conciencia de que hay un público al que hay que convencer de que se ha acertado en los objetivos y en los medios para conseguirlos.

Resultados obtenidos. Todavía faltan argumentos detallados, hay una coincidencia sobre la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación de los resultados, pero también la precaución de no añadir 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”).

Seleccionando las respuestas sobre los "principales resultados", se puede comprobar la clara coincidencia en el enfoque positivo, pero desde la complementariedad de resultados destacados.

Políticos

- (Preguntado por los elementos más valorados):
 - “La aceptación y la buena acogida por parte de los Institutos
 - Creación de espacios efectivos de coordinación entre el Instituto y los servicios sociales.
 - La viabilidad del programa. La necesidad del programa (las memorias demuestran el número de casos e intervenciones realizadas).
 - El trabajo realizado con los menores en riesgo.
 - Como política también valoro el hecho de haber puesto en funcionamiento el programa y haber cumplido una promesa electoral. Un cumplimento parcial porque la voluntad era llegar como mínimo a 20.”
- “La satisfacción de ocho institutos de las Islas Baleares, consiguiendo bajar el número de expedientes de alumnos (por problemas de disciplina y convivencia).”
- “El aprendizaje de nuevas maneras de resolver conflictos”.
- “El logro de dinamizar las diferentes redes sociales que envuelven los IES y a sus alumnos y profesorado.”

- “El aprendizaje de los educadores sociales viviendo lo que realmente es un IES y la magnitud que supone, las interrelaciones que se dan dentro de estos centros educativos.”

Técnicos TISE

- “La reducción de expedientes sancionadores en los centros educativos donde se ha implantado el programa es el mejor indicador de sus resultados. El programa ha funcionado en este sentido en siete de los ocho centros donde se desarrolló.”
- “La mejora de la oferta de los servicios del centro hacia sus alumnos ha supuesto generar nuevas dinámicas en aquellos centros donde había una mayor diversidad cultural.”
- Los docentes han encontrado el apoyo que necesitaba para dar respuesta a los conflictos para los que no tenían capacidad de respuesta hasta que se implantó el programa.”
- “Se ha mejorada la coordinación con los servicios comunitarios.”
- “Se ha impulsado una línea de actuación preventiva que ha mostrado sus resultados.”

Técnicos de las consejerías

- “Lo que se ha conseguido es, sobre todo, hacer un trabajo muy consistente de prevención del conflicto en los centros, así como plantar cara a los casos situaciones de carácter socioeducativo: las relacionadas con la inmigración, relaciones entre grupos socioculturales diferentes, etc. También se ha conseguido poner las bases sólidas a las redes socioeducativas, pero no puede esperarse que tengan resultados en plazos muy cortos. Conseguir constituir las redes socioeducativas ya ha sido un logro de todos y todas.”
- “La introducción de una figura de perfil socioeducativo en los centros educativos para el abordaje de los jóvenes en dificultad social.”
- “El abordaje de las problemáticas relacionales que presentan los jóvenes en otra perspectiva, con inclusión de las familias, de los servicios sociales y comunitarios.”

- “La formación de profesionales socioeducativos para la intervención en centros de formación reglada.”

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.

8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El presente trabajo está limitado por la falta de datos, la cual se explica por el cariz experimental y el tiempo reducido del programa, así como por 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), 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 influido 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 en la hipótesis 2.1 sobre las estrategias y relaciones de los actores principales, se ha confirmado. Los directores de los centros educativos, así como otros agentes 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 que los TISE son el elemento más débil, provoca una capacidad de influencia de otros actores sobre las intervenciones. La posición de los TISE en el campo social 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 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 sobre resultados, se han podido extraer algunas conclusiones. Por ejemplo, la interpretación anterior sobre las intervenciones se ve reforzada por la fortaleza de las redes internas, en especial si se compara con el trabajo hecho en las redes externas que resultan mucho más precarias, 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 en la comunidad como los servicios sociales y Cáritas. La construcción de las redes comunitarias era un objetivo del programa, un objetivo casi instrumental puesto que la articulación de una red externa densa se considera una condición necesaria para la mejora de la convivencia en los centros. Las circunstancias de los centros, la necesidad de ganar credibilidad dentro de los centros por parte de los TISE y la dificultad de las redes externas, han ido retrasando los resultados en relación a las redes externas. Aunque no se han conseguido plenamente los objetivos planteados, tal como se esperaba en 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 de 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.

En un nivel teórico se pueden plantear conclusiones de valor más general. A partir de la concepción básica de la sociedad como un tejido de relaciones, el modelo de redes se ha ido construyendo como un paradigma que ha evolucionado en diferentes fases (White, 2000), y que se ha visto diversificado por varias orientaciones. Los desarrollos más interesantes del modelo reticular son los que han ido encaminados a detallar las fuerzas sociales que motivan el comportamiento de los seres humanos según las relaciones que mantienen con las otras personas.

Desde la perspectiva microsocial, los objetivos estratégicos del trabajo en red deben orientarse hacia las necesidades detectadas, la complementación de los recursos presentes a la comunidad, la creación de nuevas iniciativas coherentes con el contexto y el fortalecimiento del tejido socioeducativo y asociativo de una comunidad. En definitiva, la finalidad es la construcción de redes estables de colaboración entre entidades y grupos sociales para desarrollar la acción colectiva. El punto de partida para la construcción de esas redes estables supone la existencia de necesidades comunes en una comunidad delimitada, profesionales y servicios óptimos y voluntad política por parte de la administración y de las organizaciones de la sociedad civil. Esto último nos devuelve a la necesidad de complementar lo macro con lo microsocial, ampliando el enfoque de análisis de las redes y el capital social que permita atender al contexto socioeconómico y considere el necesario equilibrio entre las iniciativas públicas de la administración y las iniciativas comunitarias de la sociedad civil.

El concepto de capital social asociado a los principios de corresponsabilidad y reciprocidad entre familias, sociedad civil e instituciones públicas se relaciona a una nueva “ética política” (Brullet, 2009) suponiendo la existencia de voluntad por parte de todas las partes implicadas y la coordinación entre las acciones colectivas y las políticas públicas. La problematización del término “capital social” puede ayudar a contemplar el mismo con mayor responsabilidad y evitar planteamientos parciales de las políticas de desarrollo. La eficacia de estas políticas (social, local, educativa...) supone la voluntad de los gobiernos y, junto a las dinámicas abajo-arriba, se requiere una estrategia política arriba-abajo fundamentada en niveles altos de sinergia e integridad institucional, es decir, de cooperación e interlocución de las instituciones públicas con la sociedad civil, así como de credibilidad y eficiencia de las instituciones. En síntesis, se requiere la combinación de dinámicas ascendentes y descendentes que permitan el mantenimiento y la coordinación de los efectos de las acciones colectivas por un lado, así como el enraizamiento de las políticas públicas por otro y la participación conjunta en el espacio comunitario, cada uno desde sus funciones y rol en el contexto.

Sin embargo, el contexto actual no favorece el equilibrio entre ambas dinámicas, ascendente y descendente. Las administraciones públicas manifiestan su dificultad para asumir los costes de la atención social y la supremacía del discurso neoliberal permite la legitimación de ese retroceso de las políticas públicas de protección. Esa postura es justificada por el gasto excesivo que supone mantener servicios y prestaciones públicas que han ido consolidándose en años anteriores. Se corre el riesgo de que el ya débil tejido asociativo sufra una mayor desvertebración, acabando con dinámicas de empoderamiento ciudadano capaces de mantener la cohesión social y dejar abiertas vías de integración para los colectivos más vulnerables.

En ese sentido, es necesario velar por la integración de dinámicas ascendentes y descendentes que permitan el mantenimiento y la coordinación de los efectos de las acciones colectivas por un lado, así como el enraizamiento de las políticas públicas por otro. La articulación entre el planteamiento macrosocial y el microsociales tienen sentido más allá de planteamientos técnico-profesionales. El enfoque transversal que integre las diferentes políticas públicas debe complementar el enfoque comunitario, asegurando su mantenimiento y evitando que lo comunitario (dinámica ascendente) pueda ser visto como una alternativa a lo político (dinámica descendente). Las acciones para la mejora

de la cohesión y la prevención de la segregación deben partir de propuestas comunitarias, así como de planteamientos macrosociales que integren de forma estratégica los diferentes ámbitos implicados.

Desde la perspectiva microsocia, los objetivos estratégicos del trabajo en red deben orientarse hacia las necesidades detectadas, la complementación de los recursos presentes a la comunidad, la creación de nuevas iniciativas coherentes con el contexto y el fortalecimiento del tejido socioeducativo y asociativo de una comunidad. En definitiva, la finalidad es la construcción de redes estables de colaboración entre entidades y grupos sociales para desarrollar la acción colectiva. El punto de partida para la construcción de esas redes estables supone la existencia de necesidades comunes en una comunidad delimitada, profesionales y servicios óptimos y voluntad política por parte de la administración y de las organizaciones de la sociedad civil. Esto último nos devuelve a la necesidad de complementar lo macro con lo microsocia, ampliando el enfoque de análisis de las redes y el capital social que permita atender al contexto socioeconómico y considere el necesario equilibrio e integración entre las iniciativas públicas de la administración y las iniciativas comunitarias de la sociedad civil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M.; Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Ballester, L. (1999). *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos*. Madrid, Síntesis.

Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.

Ballester, L. (2012). 'El trabajo en red como una aplicación de la teoría de sistemas'. En Lluís Ballester y Antoni J.Colom (eds.). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. (pp. 35-182). Barcelona, Octaedro.

Ballester, L. y Colom, A.J. (2011). 'L'anàlisi de xarxes socials i els processos socioeducatius'. *Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia*, 22, 37-54.

Ballester, L. y Vecina, C. (2010). 'Intervención comunitaria, diversidad y complejidad social. El problema de la segregación social en la escuela'. *Prisma Social*, 6, 1-29. <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/6/secciones/abierta/01-intervencion-comunitaria-diversidad.html>

Barnes, J. A. (1954/1990). 'Class and committees in a Norwegian island parish'. 67-87 en: Barnes, J. A. (1983/1990). *Modelling: For real or for fun?* 215-226 en: Barnes, J. A. (ed.) (1990). *Models and interpretations: Selected essays*. Cambridge, Cambridge University Press.

Bolivar, A. (2006). 'Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común'. *Revista de Educación*, 339, 119-146 .

Bott, E. (1957/1990). *Familia y red social*. Madrid, Taurus.

Bourdieu, P. (1980). 'Le capital social. Notes provisoires'. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Brullet, C. (2009). *Les polítiques locals de suport a les famílies. El paper clau de les polítiques locals en la cooperació entre famílies, escoles i comunitat a favor de la cohesió social*. Barcelona, Fundació Jordi Pujol.

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

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

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

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts y Londres, The Belknap Press of Harvard University Press.

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

Cubbit, Tessa (1973). 'Network density among urban families', 67-82, en: Boissevain y Mitchell, (eds.) *Network analysis: Studies in human interaction*. The Hague: Mouton.

Esteve, J.M. (2002). 'Problemas específicos de educación intercultural: una mirada hacia Europa'. En, *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Globalización, Inmigración y Educación*, Granada, Universidad de Granada.

Etzioni, A. (1993). *The spirit of community. The reinvention of American society*. New York, Touchstone.

Huysman, M. & Wulf, V. (2004) (eds.). *Social Capital and Information Technology*. Cambridge, MIT Press.

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

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

Llena, A.; Parcerisa, A.; Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona, Graó.

Longás, J.; Mireia Civís, M.; Riera, J.; Fontanet, A.; Longás, E.; Andrés, T. (2008). 'Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad'. En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.

Lozares, C.; López, P.; Verd, J.M.; Martí, J. & Molina, J.L. (2011). 'Cohesión, vinculación e integración sociales en el marco del capital social'. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*. (20) 1, 1-28.

Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza, Certeza.

Millán, R.; Gordon, S. (2004). 'Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas'. En *Revista Mexicana de Sociología*, 4, 711-747. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Mitchell, J. C. (1974). 'Social networks'. En *Annual Review of Anthropology*, 3. 279-299.

Mitchell, J. Clyde (1973). 'Networks, norms and institutions'. 15-35 en: Boissevain i Mitchell, (eds.) *Network analysis: Studies in human interaction*. The Hague, Mouton.

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

Navarro, V. (2003). 'Crítica del concepto de capital social'. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 172, 27-36.

Niemeijer, R. (1973). 'Some applications of the notion of density to network analysis'. 45-64 en: Boissevain i Mitchell, (eds.) *Network analysis: Studies in human interaction*. The Hague, Mouton.

Noble, M. (1973). 'Social network: Its use as a conceptual framework in family analysis'. 3-13 en: Boissevain i Mitchell, (eds.) *Network analysis: Studies in human interaction*. The Hague: Mouton.

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.

Picorelli, P. (2009). 'L'Estat del Benestar. Polítiques públiques i governabilitat: noves polítiques de regeneració urbana'. Actas de las Jornadas *Els reptes de les polítiques de benestar en una societat en canvi*. Palma. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears. <http://www.uib.es/ca/inf sobre/estructura/instituts/ICE/FPP/jornada-politica-benestar/conferencias.html>

Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.

Putnam, R. D.; Leonardi, R.; Nanetti, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa*. Caracas, Editorial Galac.

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

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

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

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

White, H. C. (2000). 'La construcción de las organizaciones sociales como redes múltiples'. En *Política y Sociedad*, 33. 97-103.

Woolcock, M. (1998). 'Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework'. *Theory and Society*, 27 (2), 151-208.