

CLIMA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

SCHOOL CLIMATE

Dra. Silvia Baeza

Docente de la carrera de Grado y Postgrado de Psicopedagogía USAL. Doctora en Psicología USAL

Resumen:

El presente trabajo examina el aula escolar como un contexto microsocioal específico y altamente significativo de la educación formal. Observa y evalúa el impacto que tiene este clima afectivo-socio-emocional-comunicacional sobre las relaciones sociales entre docentes-alumnos y alumnos entre sí, que puede facilitar o entorpecer e interferir en los aprendizajes. Se toma como unidad de análisis la situación áulica en cuya interacción social se construye, transmite y reconstruye el conocimiento; la temática es plausible de ampliarse sobre los climas y estilos convivenciales de las mismas instituciones educativas.

Se presenta la Escala ESOC (Escala Sistémica de Observación de Clases) como instrumento de observación y análisis, herramienta útil para directivos, docentes, psicopedagogos, psicólogos educacionales y científicos de la educación, con el fin de favorecer, desde una sana convivencia áulica, la socialización cooperativa, la autonomía, el aprendizaje de actitudes y valores.

Palabras claves:

Clima escolar; Clima emocional; Aulas funcionales y disfuncionales; Interacción; Comunicación; Cohesión; Flexibilidad;

ABSTRACT:

This paper examines the school classroom as a micro social, very specific and significant context of the formal education. It observes the impact that the socio emotional and communicational climate has on the interactions that take place between students- teachers, students –students. This climate can favour or interfere learning processes.

The Classroom Systemic Observation Scale is an observational instrument designed to assess classroom functioning from a systemic perspective. It is indicated for educational psychologists, heads of schools or other school professionals. It provides a view of the system functioning and is conducive to the analysis of interactional patterns for reaching better climates, collaborative working and values that enhance a good learning .

Clue words:

School climate; Emotional climates; Functional and dysfunctional classrooms; Interaction; Communication; Cohesion; Flexibility

Para encuadrar el tema que nos convoca, Clima y convivencia escolar, voy a revisar muy brevemente el recorrido histórico de la institución en la que nos situaremos, la escuela.

Como invento de la Modernidad, esta institución se ancló originalmente en una matriz eclesiástica, que establecía una relación rígida ,piramidal, casi inmodificable y asimétrica entre sus miembros (maestro-alumno, directivos–maestros).Basada en la idea

de disciplinamiento, de docilidad, de obediencia y de autoridad, la escuela fue, por largo tiempo, el lugar monopólico del saber.

El orden y el silencio fueron en sus inicios condiciones (¿o fines?) de la tarea pedagógica, que suponía una idea de una simultaneidad en el aprendizaje y homogenización de las poblaciones. Este criterio predominaba por sobre la heterogeneidad, la singularidad, la diversidad y la inclusión. Se apuntaba a un aprendizaje meritocrático y competitivo por sobre el aprendizaje colaborativo. Predominaba la idea de un “menor” tutelado (carente), no la de un niño con derechos como la que sostenemos hoy.

De estas características heredamos formatos escolares, aún vigentes, y una matriz “disciplinadora”, con la disciplina como técnica de la vigilancia y el control (una vigilancia que se nutre de la desconfianza, de la sospecha del otro, de la búsqueda de la infracción).

Sin embargo, y sin temor a equivocarnos, todos los aquí reunidos compartimos la creencia de la escuela como ámbito privilegiado de lo diverso, y generamos casi a diario nuevas y fecundas condiciones en el vínculo adulto–niño, tanto en las relaciones pedagógicas como en las relaciones familia–escuela, así como en la gestión de la escuela a través de formas plurales de participación y colaboración.

La enseñanza homogénea característica de la modernidad se ve desafiada por la fragmentación que proponen las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS), los impactos de la hiperconexión y la complejidad y la incertidumbre actuales. Urge repensar y rediseñar aspectos y dimensiones dentro de las aulas, si bien no desconocidos, tal vez todavía no tenidos en cuenta. Uno de ellos, justamente, es el tema que nos convoca hoy: convivencia y clima escolar.

Mas Precisiones

Las instituciones educativas son organizaciones culturales y sociales complejas dada la multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Son ambientes semánticos donde no son necesarias las palabras para que los mensajes sean emitidos y decodificados (también de distintas maneras). La misma institución nos habla por ella misma, con su cultura, sus estilos, sus reglas, sus permisos y sus acciones. Son algo más que el discurso que enuncian, que el conocimiento que transmiten; son un campo de acción de los sujetos individuales, de los grupos, de los procesos de aprendizaje, de los climas y contextos que allí se generan, desarrollando sus propias lógicas según las diversas funciones que adquieren (Gore, 2004).

Hace ya años, la perspectiva y reflexión sistémica permitió enfocar los problemas relacionados con las disfunciones de la escuela, entendida como sistema, y que a veces coadyuvan con las dificultades de aprendizaje . Los motivos inicialmente buscados en factores internos(o en la mismaorganización), en factores externos como las familias de los alumnos, o bien en factores de personalidad como las características propias de algunos niños, se trasladaron desde esta mirada hacia las redes escolares como sistemas de convivencia continua, cotidiana y duradera.

La clase escolar—al aula, en nuestro caso—comenzó a ser comprendida como un sistema psicosocial cotidiano y persistente.El sistema aula, con su cotidianeidad y “familiaridad” establecidas, con su “larga duración” en el ciclo lectivo y a lo largo de gran parte del ciclo vital, se visualiza como un sistema lo suficientemente estable que justifica su estudio y su uso como herramienta de cambio.

Claramente, un aula es un espacio relacional en el que se agrupan personas, situaciones, reglas institucionales, relaciones e interacciones pautadas y regladas por los propios participantes, dando así lugar a un conjunto de normas de actuación y principios axiológicos en función de los cuales se desarrolla la diversidad y complejidad del comportamiento cotidiano.

Si bien son varias las dimensiones que se conjugan y amalgaman en el clima escolar, destacamos como centrales las siguientes:

1. La dimensión de interacción o comunicación:

Este nivel se refiere a cualquier interacción vista desde cada uno de los participantes, sea:

- Lenguaje idiosincrásico: variedades lingüísticas utilizadas de acuerdo a la edad, sexo, condición social, regionalismos, etc.
- Contenido del mensaje (estilo de la expresión)
- Paralingüística: comunicación mediante la entonación, ritmo y cadencia del lenguaje oral.
- Cinética: comunicación mediante gestos, movimientos corporales y posturas.
- Proxémica: comunicación mediante el uso del espacio.
- Comunicación táctil: zonas del cuerpo que intervienen en el contacto, duración e intensidad.
- Uso de vestimenta y ornamentación: comunicación mediante la ropa, adornos, peinados, etc.
- Desarrollo temporal de la acción, duración de silencios, manejo de los intervalos e interrupciones, etc.

2. La dimensión situacional incluye:

- Marco: momento y lugar donde se desarrollan las interacciones. Características materiales del entorno. Descripción física del entorno.
- Participantes: cantidad de participantes, status, roles diferenciales.
- Relación entre participantes.
- Los motivos que reúnen a los protagonistas, intenciones, expectativas, estrategias comunicativas.
- Relaciones simétricas y complementarias entre participantes, como categorización básica de toda interacción.

3. La dimensión cultural:

Dice Bateson (1980):“La idea de contexto es primaria y fundamental para cada comunicación. Ningún mensaje ni ningún elemento de un mensaje —ningún evento, ni ningún objeto— tiene ninguna clase de sentido o significado si se halla total o inconcebiblemente divorciado de un contexto”.

Este nivel incluye y modifica a los anteriores, por ejemplo, una forma de interacción descrita a partir de los tópicos anteriores puede ser considerada como agresión en una cultura y un juego en otra. Esta dimensión incluye modos de vida, visión del mundo, valores, religión, costumbres y hábitos compartidos socialmente, normas de interacción, normas de interpretación y rituales de interacción. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente entre la actividad de los participantes y las pautas de cada época histórica(Wainstein–Baeza, 2003-2004).

Un contexto se delimita por lo que las personas hacen y donde y cuando lo hacen. En este sentido, las personas que interactúan entre sí también llegan a constituir el contexto para los demás. El contexto social consiste en definiciones compartidas de la sociedad y en las acciones sociales que las personas llevan a cabo a partir de estas situaciones. Dichos entornos pueden cambiar de un momento a otro. El contexto es inseparable de conductas activas de las personas, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan: “El contexto y sus improntas albergan el nicho ecológico en el que se inserta el niño, su familia, sus aprendizajes, sus maestros, sus pares, su escuela y su mundo más amplio, todas incuestionablemente dimensiones imposibles de obviar” (Baeza, 2011).

Al investigar desde esta perspectiva el aula escolar, nuestro supuesto básico es que este sistema (o subsistema de uno mayor como es la escuela) es un laboratorio de los aprendizajes, inserto en un contexto microsocioal específico y altamente significativo, con un clima afectivo-socio-emocional peculiar y donde las relaciones sociales e interacciones entre sus miembros facilitan o interfieren en los aprendizajes.

Tanto el estilo y calidad del aprendizaje como el clima socio-relacional del aula, como llamaremos a esta trama, han sido identificados como importantes influencias. No obstante, aún predomina el supuesto de calidad en el aprendizaje, más ligada a la evaluación individual que al cambio del sistema y los efectos que este cambio, a su vez, podría tener sobre los sistemas más amplios. Considerar al aula como un contexto social privilegiado en la vida de los niños y jóvenes, evaluar su funcionamiento como conjunto y sistema de relaciones, implica considerar la interacción entre todos los miembros y sus características como la unidad de análisis

Los últimos cincuenta años en investigación educativa y familiar(Imber-Black[2001], Bishop-Hampson y Beavers, Hoffman[1987],Minuchin, Fishman[1983],Fraser.,Guiddings&Mc Robbie[1991,2001]).confirman el alto y poderoso impacto que tiene el aula escolar en la vida y el aprendizaje de los niños y jóvenes. Como afirman una gran parte de los educadores hoy, negar el protagonismo de la escuela —y en su interior, el aula— es ignorar las evidencias y no permitir el cambio en el camino de una educación integral de calidad.

El foco se desplaza así, desde la perspectiva individual e intrapsíquica, más tradicional, hacia el proceso mismo de la interacción circular, entre docente y alumnos y alumnos entre sí, simultáneamente.

EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Académicamente, el clima escolar se define como“la percepción que las personas tienen del ambiente escolar”, y está básicamente referido a las formas de vincularse entre sí, arraigado a normas y creencias.

El clima escolar está inmerso en un clima mayor que es el clima emocional global que nos envuelve. Este el resultado de una combinación de intangibles que emanamos las personas y que también compartimos con la el sistema Tierra. Es la perspectiva que hoy se denomina “ecopsiología”, es decir, el emergente entre ecología y psicología; es la habilidad para aplicar la ecología dentro de la práctica de la psicoterapia. Implica el estudio de nuestros vínculos con la tierra:“las necesidades del planeta son las necesidades de la persona, los derechos de las personas son los derechos del planeta”(Roszak,1992).

Empleando la analogía con el clima atmosférico, podemos hablar de climas sociales “tóxicos” y climas sociales “nutritivos”, que actúan interfiriendo o favoreciendo, respectivamente, el desarrollo personal y escolar. Ya corroborado por múltiples evidencias empíricas, los climas emocionales nutritivos buenos, sanos y positivos transmiten serenidad, equilibrio, amor, gratitud, alegría y comprensión. Otros, ya sea opuestos, negativos o tóxicos, son los que generan y transmiten miedo, irritabilidad, rabia, frustración, furia, rencor, resentimiento, egoísmo y queja. Evidentemente, estas gamas afectivas pueden favorecer la vida en general y, en nuestro caso, a lo escolar, o, muy por el contrario, interferirla.

Es decir que el clima escolar se vincula estrechamente al concepto más amplio de clima emocional (Soler&Conangla, 2004), y es plausible de ser enseñado/ aprendido y sostenido desde los estadios iniciales en la familia y en la escuela a través de un largo proceso de “alfabetización emocional”, como lo denomino desde hace años.

Los estudios de clima escolar son la resultante del tipo de funcionamiento que caracteriza a cada escuela y a cada aula y evocan metafóricamente las condiciones atmosféricas que rodean a los niños durante varios años de su vida. Como hemos dicho, estos climas pueden ser inclementes o cálidos, fomentar y estimular el desarrollo infantil o bien limitarlo, inhibirlo, congelarlo o coartarlo.

El clima escolar, en sus aspectos benéficos o adversos, afecta a todos los miembros del sistema en distinta magnitud, tanto adocentes, directivos, alumnos e indirectamente a los padres, las familias y a toda la comunidad educativa más amplia.

Este concepto rector de las primeras y muchas de las actuales investigaciones en el aula es una temática que ha cobrado importancia en los últimos años, íntimamente relacionada con la efectividad, el poder de retención de las escuelas (tanto de alumnos como de docentes), la calidad del aprendizaje y el desgaste profesional (*burnout*) de los educadores en su interior (Milicic y Arón, 1995,1999).

Clima escolar áulico y su relación con otros factores

Con respecto al clima social positivo o nutritivo, se mencionan las siguientes características en entrevistas con docentes, directivos y profesionales de la educación mantenidas en los últimos años::ambientes físicos apropiados; actividades motivadoras; comunicación respetuosa; empatía y apoyo emocional; resolución de conflictos de maneras no violentas, y el desarrollo de habilidades sociales y responsabilidad social para la formación de ciudadanos responsables en su comunidad.

En nuestro caso, se tomaron como base algunos instrumentos originalmente empleados para evaluar el funcionamiento familiar en la terapia familiar, ya que, desde la perspectiva sistémica, ambos sistemas, familia y escuela, tienen semejanzas:

- Cumplen un rol socializador.
- Son sistemas abiertos, con fronteras, jerarquías, reglas, ciclo vital.
- Tienen conexión con otros sistemas y/o subsistemas internos.
- Los subsistemas de la familia al igual que los del aula están interrelacionados.
- Un subsistema de la familia y/o aula no puede entenderse de forma aislada del contexto más amplio.
- El funcionamiento familiar y/o el áulico no puede entenderse completamente si se separan sus partes.

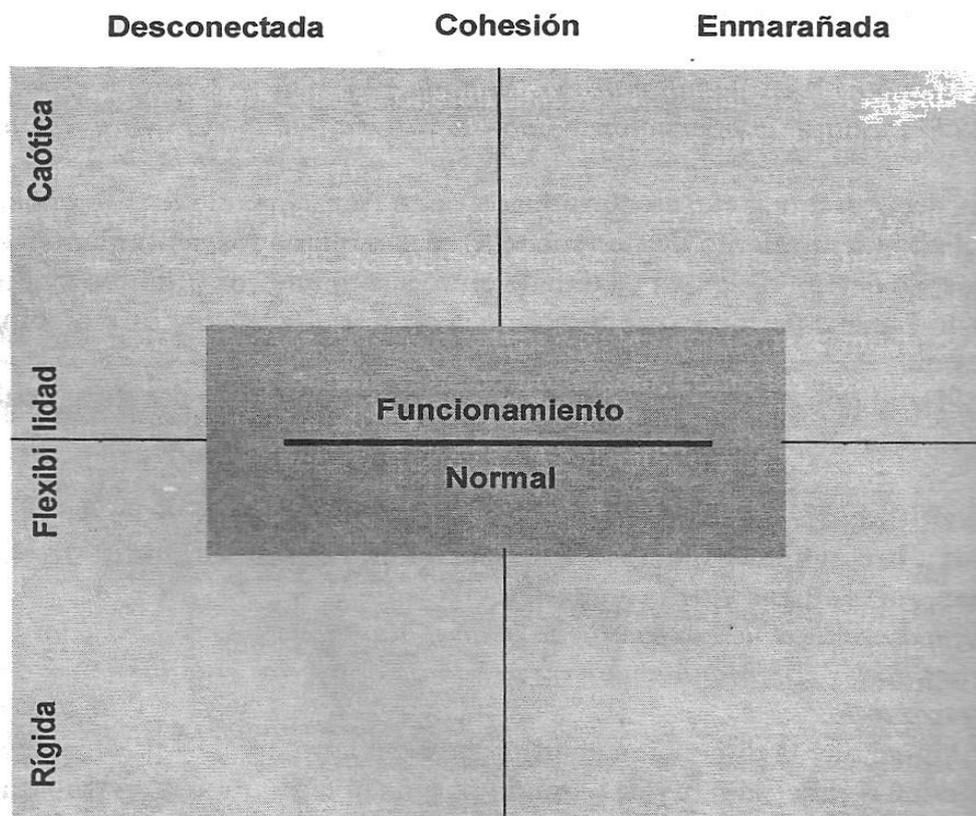
- La estructura y organización familiar y/o áulica son factores importantes que determinan la conducta de los miembros en ambos sistemas.
- Los patrones transaccionales del sistema familiar y/o áulico están entre las principales variables que configuran la conducta de sus miembros.,
- Es necesario el conocimiento de la cultura a la que una familia o un aula pertenecen para emitir juicios acerca de la “normalidad” relativa a ese contexto.

Según el enfoque e interés del estudio, se pueden destacar diferentes dimensiones del clima escolar, ya sea la percepción de los docentes y otros profesionales, de los alumnos, de los pares y/o la observación que pueden hacer personas externas de los aspectos organizativos o de las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares. El ESOC(en inglés CSOS, Dane y Fish, 2000), la Escala Sistémica de Observación de Clase que presentamos, es un instrumento concebido para tal fin.

Metodología

Tipo de estudio:ha sido una investigación de diseño no experimental, centrada en analizar el nivel o estado de varias variables en un punto en el tiempo y entre diferentes grupos. Se empleó un diseño descriptivo, transeccional y correlacional.Tomando como base el “modelo de funcionamiento familiar” (Olson, Russell&Sprenkle (1989) ,este diseño se aplicó al aula ya que se basa en la teoría sistémica; focaliza el aula como unidad de análisis; reúne validez y confiabilidad; ha sido aplicado a diversas clases, y posee procedimientos de administración e interpretación pautados.

Objetivos: analizar los distintos modos de funcionamiento en el interior del sistema aula; describir el perfil de cada grupo; orientar intervenciones áulicas desde un criterio dinámico que acompañe el proceso de aprendizaje y tiempo particular de cada aprendiz y. por último, vale destacar que nuestro enfoque sistémico jerarquiza el para qué y el cómo, en lugar del porqué histórico de otros modelos.



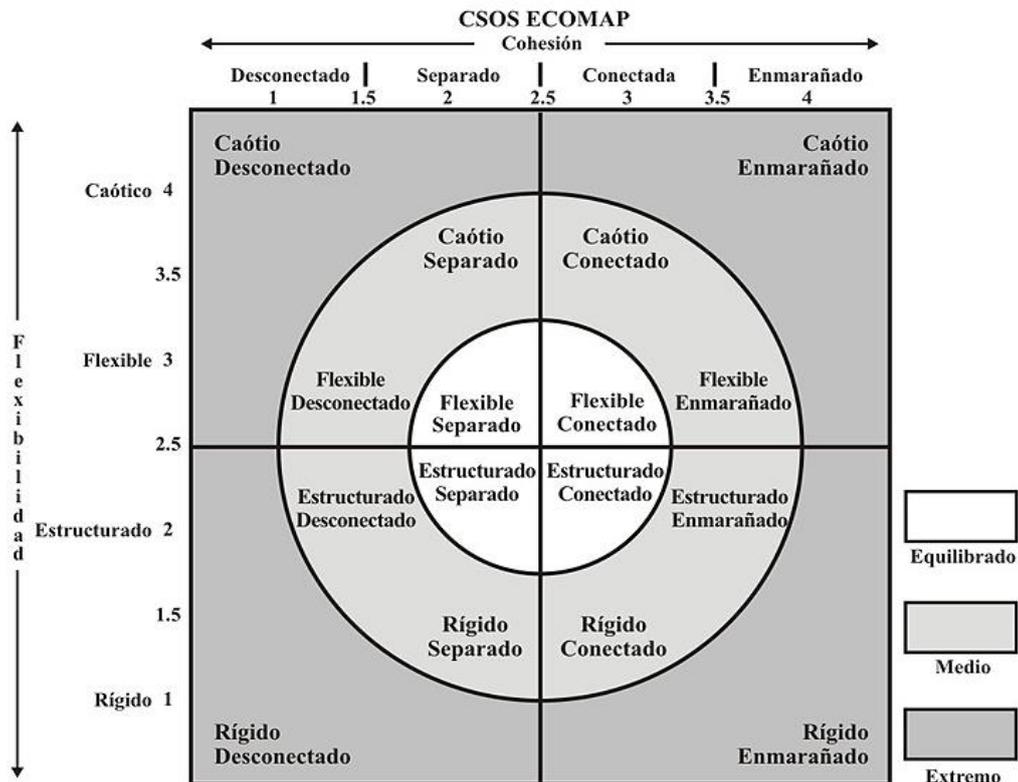
El funcionamiento familiar/ áulico sano

Entre las consideradas características centrales de un funcionamiento sano, diversos autores provenientes de la terapia familiar mencionan características que podemos

transferir por analogía al aula, en el marco de nuestra mirada sistémica: a) la conexión y compromiso entre los miembros; b) el respeto por las diferencias individuales; c) las relaciones de pareja o entre adultos a cargos, caracterizadas por el respeto mutuo y un poder igualitario, equilibrado y compartido; d) liderazgo y autoridad parental o adulta efectiva; e) la estabilidad en la organización del sistema familiar/ áulico; f) las características de flexibilidad; g) una comunicación abierta, clara y directa; h) una efectiva resolución de problemas; i) un sistema de creencias compartido, y j) los recursos adecuados de seguridad económica y soporte psicosocial.

Con respecto a las dimensiones:

- **Flexibilidad:** Un aula flexible es aquella en la cual alumnos y docentes se adaptan a las necesidades cambiantes, con un grado de consenso compartido y beneficioso para todos.
- **Comunicación:** Es funcional, abierta y directa cuando todos los miembros pueden expresar claramente sus pensamientos y sentimientos y pueden escuchar a otros miembros y sentirse escuchados y respetados.
- **Cohesión:** Se refiere a que los miembros pasan tiempo juntos, se apoyan y ayudan entre sí. El concepto incluye sostén y estímulo o motivación mutua, cooperación y habilidad para compartir entre los miembros



Aulas disfuncionales::

Aulas enmarañadas

- Alta cohesión; confusión de roles y/o jerarquías; fronteras demasiado cerradas respecto del sistema mayor, la escuela. Lealtades excesivas. Poco espacio para lo personal, lo diferente y la autonomía.
- Sobreinvolucración del docente en las actividades del aula e incluso de los padres. Fronteras cerradas a la interacción con otros sistemas.
- No existen puntos de vista diferentes. Todos deben pensar lo mismo.

Aulas desconectadas

- Se trata del extremo opuesto: poco o escaso apego emocional entre los miembros.

- El aprendizaje corre por cuenta de cada uno y predomina la poca colaboración.
- La mediación docente es escasa o pobre. Cada uno hace lo suyo a pesar de convivir diariamente varias horas.

Aulas caóticamente enmarañadas

- La flexibilidad es extrema. No hay clara jerarquía del docente. Las pautas caóticas, no constantes ni continuas. Pautas variables que traen aparejado un clima de confusión. Debido a la excesiva exigencia de lealtad, no hay autonomía.

Aulas caóticamente desconectadas

- Suelen ser aulas en las cuales nadie está a cargo. Hay un escaso apego emocional. Presentan niveles de desorganización, ruidos y comportamiento escolar inaceptable.
- La posibilidad de trabajos cooperativos a lo largo del tiempo es escasa.

Aulas rígidamente enmarañadas

- Docente de estilo excesivamente autoritario con una exigencia de extrema lealtad.
- Excesivo liderazgo adulto que impide la curiosidad, la duda, la respuesta a preguntas pertinentes y provoca desorientación en el alumno.

- Demanda de rendimiento elevado. Sobreinvolucración de docentes y padres de tipo perfeccionista.

Aulas rígidamente desconectadas

- Estilo autoritario del docente con escaso apego emocional. Exige a sus alumnos disciplina extrema, lo que requiere que los alumnos trabajen individualmente, sin o con escasa de sus compañeros. El docente proporciona poco soporte afectivo a los alumnos (Baeza, 2009).

A más de diez años de ser presentado y administrado el ESOC, a través de entrevistas en profundidad y *focusgroups* con alumnos y docentes, sus afirmaciones son elocuentes.

Respecto de los profesores, los Alumnos reportan **necesidad de confianza y confidencialidad, justicia vs. Injusticia, valoración vs. Descalificación, actitud empática del docente y disposición a ayudar y, por último, participación activa y exigencias relevantes y adecuadas.**

Por su lado, los docentes reportan como facilitadores del clima social escolar la motivación por la profesión, la satisfacción en el rol, expectativas de desarrollo y desafío personal, realimentación, flexibilidad, confianza y buena comunicación.

Con respecto a temas relevantes asociados al clima escolar, los docentes reportan lo siguiente:

- falta de reconocimiento de los padres de su labor docente.
- altas exigencias de los padres.
- intromisión en temas educativos.
- creencias en relación con los otros que facilitan o interfieren la relación y los cambios. Destacan que cuando no se reflexiona sobre las creencias subyacentes, se generan ciclos de interacción estereotipados. Estos pueden ser transmitidos mediante mensajes explícitos e implícitos.
- los prejuicios sociales se pueden producir en el interior de la misma escuela. Pueden ser representaciones desvalorizantes del alumno, donde se marcan las deficiencias y las carencias, entre otras. Estas etiquetas suelen producir profecías autocumplidas respecto a la conducta negativa y al no aprendizaje.
- las conocidas etiquetas describen cualidades como si fuesen inherentes a la persona, en lugar de considerarlas como un punto de vista particular en un momento determinado.

Desde su rol, a su vez, los docentes declaran:

- falta de reconocimiento y, ocasionalmente, falta de supervisión de la tarea.
- tensión laboral por aumento o sobrecarga de trabajo.
- dificultades frente a la multiculturalidad y complejidad en el abordaje de necesidades educativas especiales.
- falta de espacios y tiempos de encuentro y reflexión en común, sobrecarga por exceso de reuniones y dificultad para expresar afectos.
- exigencia y sobrecarga por innovaciones.

Por último, entre las características de climas tóxicos, los docentes mencionan:

- Estilos de autoridad sin reconocimiento y sin legitimación.

- Poco respaldo institucional.
 - El lugar del adulto (responsable, asimétrico, de contención y de transmisión).
 - La autoridad como lugar de confianza (vs la desconfianza y el control).
 - No hay posibilidades de construir un clima de convivencia que no contemple el consenso.
-
- Toda violencia en la escuela ejercida por cualquiera de sus actores es un hecho de injusticia.

Conclusiones

El propósito del trabajo ha sido examinar y reflexionar sobre los temas de clima y convivencia escolar con su correspondiente marco teórico, ofreciendo además un instrumento basado en la teoría y modelos sistémicos que evalúa el funcionamiento de los sistemas aulas.

El instrumento ESOC pauta claramente qué conductas observar acorde a las necesidades de cada sistema. Su rápida y fácil evaluación permite evaluar alternativas psicopedagógicas para el trabajo con el docente y si es solicitada la intervención áulica.

El foco puesto en la interacción sistémica como mecanismo fundamental de influencia educativa y la modalidad de test-retest permiten identificar los patrones transaccionales disfuncionales, perfilar una tipología de cada aula e introducir cambios a través de intervenciones específicas, ya sea aportando distancia en aulas enmarañadas o logrando más cercanía, conexión y soporte en aulas desconectadas, o bien trabajando en conjunto con el docente y el resto del sistema mayor sobre roles, reglas, negociación y niveles más moderados de flexibilidad.

El ESOC, fuertemente asociado al tema clima escolar, en el mismo entrenamiento con docentes para su aplicación, proporciona un marco conceptual para comprender las dimensiones y llevarlas a la práctica diaria.

Otros aspectos de evidente importancia a lo largo de los años de uso y reflexión sobre el aula nos llevan a destacar lo necesario de:

- Repensar las formas de gestión de las instituciones.
- Revisar nuestros supuestos y creencias acerca de la convivencia y la autoridad.
- Asumir las dificultades de la convivencia en todas sus dimensiones.
- Afrontar los conflictos, que suelen aparecer siempre como algo disruptivo, sin negarlos ni evitarlos.
- Reflexionar en conjunto con todo el equipo docente acerca de las novedades y cambios en el vínculo adulto-niño y adulto-adolescente/joven.

Todas estas dimensiones están presentes en el triángulo interactivo entre alumnos, docentes y contenidos específicos de construcción de conocimiento en la escuela, a lo que hoy se suma la interacción virtual, cada día más cotidiana.

Por último, como profesionales de la educación, de la salud, de las ciencias biológicas y sociales—cuyo objeto básico de estudio se centra en los aprendizajes a lo largo de la vida, por dentro y por fuera de las instituciones tradicionales—, dado que se han ampliado y entrecruzado exponencialmente los campos disciplinares, es necesario y fecundo que logremos la resignificación y reflexión sobre las aulas escolares, la ampliación de las miradas y los contextos, en una integración rica y respetuosa de la complejidad intrínseca de los fenómenos y procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Baeza, S. (2011). Psicopedagogía: escenarios actuales, proyecciones hacia el futuro. *Congreso de Psicopedagogía*. Mar del Plata: Universidad Fasta
- Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula Una perspectiva sistémica*. BsAS: Ed Aprendizaje Hoy.
- Bateson, G. (1972) *Pasos hacia una ecología de la mente*, Carlos Lolhe, Buenos Aires,
-
- Bateson, G. (1980) *Espiritu y Naturaleza*, BsAs Amorrortu
- Bishop-Hampson y Beavers. (1995). *Familias exitosas*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Dane, E.; Fish, M. (2000). *Classroom Systemic Observation Scale*. Learning Environment Research. New York USA
- Fraser, B.J., Guiddings, G.J. & Mc Robbie, C.J. (1991, 2001). *Twodecades of classroom environment research*. London: Pergamon.
- Gore, E. (2004). *La educación en las empresas. Aprendizajes en contextos organizativos*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Imber-Black, E. (2001). *Familias y sistemas amplios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Milicic, N. & Aron, M. A. (1995). Desarrollo personal y clima social. ¿Qué aporta el contexto escolar? *Rev de Terapias y Familias Instituto Chileno de Terapia Familiar* 1999. *Clima social escolar y Desarrollo personal*. Santiago de Chile: Ed Andrés Bello.

- Minuchin, S., Fishman, C.(1983).*Técnicas de terapia familiar*.Buenos Aires: Paidós.
- Olson, D., Russell, C. &Sprenkle,A.(1989).*CircumplexModel Systemic Assessment and treatment of families*. New York: Haworth Press
- Roszak, T.(1992).*The voice of the earth: an explanation of ecopsychology*.NewYork: Simon & Schuster.
- Soler, J.yConangla (2004).*La Ecologia Emociona*.lBarcelona: Ed Amat.
- Wainstein, M; Baeza, S. (2003). Evaluación de la comunicación en el sistema aula, informe de avance del proyecto “Efecto de intervenciones sistémicas sobre clases escolares”. *Memorias de las X Jornadas de Investigación., Universidad de Buenos Aires*. Proyecto UBACyT, P613, Res.UBA1022/03 (CS). Fundación Instituto Gregory Bateson, Buenos Aires, Argentina. Mental Research Institute, Palo Alto, California, USA. N° ISSN 1667-6750.
- Wainstein,M.,Baeza,S.(2004). Cambio de la comunicación en el sistema aula.*Memorias de las XI Jornadas deInvestigación*. Universidad de Buenos Aires Proyecto UBACyT, P613, Res.UBA1022/03 (CS). Fundación Instituto Gregory Bateson, Buenos Aires, Argentina. Mental Research Institute, Palo Alto, California, USA. N° ISSN 1667-6750.