

La violencia en los escenarios educativos:

LA INTEGRACIÓN DE UN MODELO DE
COMUNICACIÓN NO VIOLENTA Y LOS GRUPOS
DE APOYO COMO UNA ALTERNATIVA VIABLE¹

Maribel Torres Morales, MCR, Ed.D.(c)

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación y

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE)

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

RESUMEN

El presente ensayo teórico trata la problemática de la violencia en el marco contextual de los escenarios educativos. Se elaborará esta temática utilizando tres áreas de fundamentos de la educación: la sociología, la filosofía y la psicología. Se presentarán las visiones relacionadas con la violencia que presentan diversos teóricos de estas disciplinas y se explicará cómo estas se relacionan con el concepto y el modelo de la comunicación no violenta (CNV). Luego se ofrecerá una propuesta sistémica basada en los grupos de apoyo de CNV como una alternativa viable ante la violencia escolar. Finalmente, se discutirán las conclusiones relativas a su contenido, las recomendaciones y las implicaciones para la educación.

Palabras clave: comunicación no violenta, violencia escolar

ABSTRACT

This theoretical essay presents violence as a problem in the contextual framework of educational settings, and analyzes it from three areas of foundations of education: sociology, philosophy and psychology. It also discusses the views on violence from several theorists related to these disciplines and explains how they relate to the concept and model of Nonviolent Communication (NVC). Then, it offers a systemic approach based on CNV support groups as a viable alternative to school violence. Finally, it pres-

ents conclusions regarding this topic, as well as recommendations and implications for education.

Keywords: non-violent communication, school violence

Al considerar la temática de la violencia en los escenarios educativos es necesario reflexionar que los sistemas escolares son instituciones creadas para responder a unas necesidades de la sociedad misma. Durkheim (1956), propulsor de la sociología de la educación, considera que la sociología es la ciencia de las instituciones y que su meta es descubrir hechos sociales estructurales. Estos últimos los define como los “modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él” (p. 5).

Para Durkheim, la violencia en las instituciones educativas es producto de lo que denomina *anomia*. En su obra *El suicidio* (1897) caracteriza este concepto como un mal que sufre una sociedad a causa de la ausencia de reglas morales y jurídicas. Dicha ausencia es producto de un desequilibrio social y económico, así como del debilitamiento de las instituciones. Implica una carencia de solidaridad social y bajos grados de conciencia colectiva e integración social. Aunque la obra de este teórico se remonta a inicios y mediados del siglo XX, sus conceptos continúan siendo aplicables al contexto de los escenarios educativos del siglo XXI.

La violencia es un problema social que se reproduce en los escenarios educativos (tanto en escuela elemental, secundaria y educación superior) y se presenta de formas variadas (Valadez & González, 2007; Velázquez, 2005). Es una realidad multiforme. Cuando hablamos de violencia podemos referirnos a maltrato o abuso físico, verbal o psicológico. Puede manifestarse entre estudiantes, de maestros hacia estudiantes y viceversa. Incluso, puede operar entre las autoridades escolares: directores y maestros. Actualmente se usan términos como *bullying*, negligencia y maltrato institucional para denotar modalidades de violencia que van desde las relaciones de poder entre estudiantes o entre instituciones educativas hacia los estudiantes.

A tono con lo antes expuesto, el sociólogo y lingüista Basil Bernstein (1996), influenciado por Durkheim, elabora un

instrumental heurístico para explicar la relación entre las funciones del sistema educativo y la estructura de clases sociales. En su opinión, la escuela es una reproducción de las desigualdades de clase social, género, raza, región y religión. Centrado en el salón de clases como objeto de estudio, desarrolla una teoría para explicar la relación entre lo micro (el aula) y lo macro (la sociedad).

Bernstein (1996) conceptúa la relación pedagógica como un laboratorio de todas las relaciones sociales. Establece una correspondencia entre las relaciones de poder y de clase con los procesos educativos de la escuela. Además, distingue entre pedagogías visibles e invisibles. Las primeras se caracterizan por reglas, modalidades de transmisión del conocimiento y criterios de evaluación y calificación, que son explícitos y específicos. En las segundas, por el contrario, solo el maestro conoce las reglas discursivas (estas son invisibles para el estudiante); los criterios son difusos y la transmisión es implícita, y se basan no en el progreso de un grupo, sino en el progreso individual de cada alumno. Según Bernstein, las prácticas de las pedagogías invisibles aparentan ser más democráticas que las visibles, no obstante reproducen la desigualdad de la sociedad con mayor o igual intensidad que aquellas.

Las relaciones de poder que describe Bernstein como las que se dan en el contexto sociocultural y se reproducen en la escuela se reflejan en el proceso de comunicación. Destaca, en su concepción sociolingüística, que en la sociedad se utilizan códigos de comunicación diferentes, los cuales denomina como el código elaborado y el código restringido. El primero se da en el contexto de la clase media. Se trata de un lenguaje formal caracterizado por un orden gramatical y sintáctico seguro, que regula lo que se dice. Se caracteriza por el uso frecuente de proposiciones que indican relaciones lógicas, así como aquellas que indican continuidad espacial y temporal. Asimismo, hace uso frecuente de pronombres impersonales, una discriminación selectiva de adverbios y adjetivos, y simbolismo expresivo. Por el contrario, el restringido se da en el contexto de la clase trabajadora. Es un lenguaje público que se caracteriza por frases cortas, gramaticalmente simples y a menudo incompletas. Tiene una construcción sintáctica pobre, simple y repetitiva. Usa, de forma rígida y limitada, los adverbios y adjetivos.

El acceso a estos códigos de comunicación no depende de las características del individuo, sino de su posición en la estructura social. El código elaborado no depende del contexto y es universalista. Supone unas modificaciones funcionales requeridas por los cambios producidos en la división del trabajo y en la posición de clases medias en la reproducción. El código restringido, al contrario, no depende del contexto y es particularista. Según Bernstein, este último no es deficiente, sino que está relacionado, en la práctica, con la división social del trabajo, en la que el lenguaje es necesario en el marco de producción.

Para Bernstein las desigualdades comunicativas antes descritas se consolidan en la fase escolar de socialización y son una forma de control social y de acentuación de la división de clases. Explica que, en un medio socioculturalmente acomodado, el niño aprende un código elaborado que corresponde al usado en el centro escolar. En las familias socioculturalmente desprotegidas, el niño recibe un código restringido, hecho a base de intercambios inmediatos, concretos y sin matices en la expresión.

Bernstein conceptúa el lenguaje como un criterio de selección. De esta manera, cuando el niño se comunica mediante el código restringido que no es empleado en el centro escolar, se encuentra disminuido lingüísticamente. Esto altera su recorrido en la escuela.

Otro exponente que estudia las dinámicas de poder y la comunicación en el contexto escolar es el filósofo educativo Paulo Freire, quien hace una crítica a la escuela tradicional del siglo XVII. Esta se caracterizó por el magistrocentrismo, el verbalismo, la pasividad y el enciclopedismo. El magistrocentrismo consistía en la visión de que el maestro era la figura central del proceso educativo. La disciplina y el castigo eran indispensables en esta visión para desarrollar las virtudes humanas. El maestro era el que tenía todo el conocimiento, y los estudiantes tenían el rol pasivo de recibirlo. El enciclopedismo, por su parte, consistía en demostrar a los demás que se poseía determinado conocimiento. El verbalismo se basaba en que el estudiante tenía que repetir verbalmente lo que el maestro enseñaba. Esa repetición de palabras era vista como una garantía de memorización y entendimiento de los alumnos.

Según Freire (1975) este tipo de educación era de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertante. El la llama

educación bancaria. Describe el rol del educador y del educando de la siguiente manera:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras, incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (p. 76)

Para Freire, este sistema educativo era opresor, ya que el estudiante no tenía libertad de expresar sus ideas en el salón de clases. No había interacción entre los maestros y los estudiantes. La comunicación y la acción dialógica entre educador y educando, que eran indispensables para un aprendizaje adecuado, no existían en la educación bancaria.

Ante este sistema educativo, Freire propone una nueva pedagogía, la cual denomina *pedagogía crítica*. Esta consiste en una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma de la cultura occidental, que imita las nociones de la escuela tradicional. En esta, se da un diálogo entre el educador y el educando. El maestro no se enfoca en transmitir un conocimiento, sino en llevar al educando a reflexionar en torno a la realidad y a construir conocimiento (Freire, 2004).

El pensamiento Freiriano enfatiza que la educación liberadora es la que te lleva a reflexionar. Es liberadora porque te deja ser tú mismo, sin los condicionamientos de la pedagogía que Freire denomina la *pedagogía de los oprimidos*. El trato en la pedagogía crítica es humanitarista, en la que el individuo es libre de reflexionar y de cuestionar. Esta reflexión deber llevar un compromiso y una acción: la praxis, esa acción que todo hombre debe emprender y que le hará ser más crítico y observador de la realidad en la que se desenvuelve. Esta acción le conducirá a transformar esa realidad.

Según Freire (1975) la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano. De esta manera, el ser humano debe reflexionar respecto al mundo en que vive y dejarse invadir por la dialéctica, es decir, entrar en un proceso de diálogo con su realidad y con otros seres

humanos, a fin de obtener una respuesta sobre aquello que esté viviendo.

Para Freire, la violencia en los escenarios educativos está constituida por la opresión, por la restricción de la reflexión del estudiante. No se caracteriza solamente por una ruptura en el diálogo entre el ser humano y su realidad, sino por un rompimiento del diálogo entre los seres humanos.

Como hemos visto hasta el momento, la violencia y la ruptura en la comunicación son producto de las realidades de la misma sociedad y se reproducen en los escenarios educativos. Desde una perspectiva de la psicología educativa, Albert Bandura demuestra estas nociones y añade conceptualizaciones que enriquecen la reflexión de esta problemática.

Según Bandura (2005), la personalidad del ser humano se forma, no solo por influencia del ambiente y el comportamiento, sino por los procesos psicológicos de este. El ambiente, para este teórico, consiste de las circunstancias de vida del ser humano, así como las interacciones con los demás dentro de un contexto social. Estas ideas y sus estudios con niños le llevan a crear la teoría del aprendizaje social, que postula que los seres humanos aprenden por observación e imitación de las conductas de otros.

Al observar las conductas de los demás, las personas desarrollan su propio esquema de reglas de comportamiento. La teoría de aprendizaje social conceptúa el modelaje como uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta (Bandura, 1987).

En los primeros años de vida, el niño tiene como referencia su familia de origen, pues en ella se reúnen todos los modelos con que cuenta en su temprana infancia (Bandura, 1977): son aquellas personas significativas en su vida. Posteriormente, la escuela provee otras referencias, en las cuales se pueden visualizar pautas de conductas distintas y, en ocasiones, incluso contradictorias con las de la familia de origen. Los maestros y los pares son ejemplos de modelos a seguir en el contexto escolar.

Bandura (1987) señala que, mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta. El aprendizaje puede consistir en patrones diferentes, criterios de evaluación,

competencias cognitivas y reglas generativas de nuevas conductas (Bandura, 1987). Este teórico imparte vital importancia a los modelos que tienen el niño y el adolescente:

Los tipos de modelos que prevalezcan en un medio social determinarán en parte las cualidades que serán activadas de forma selectiva, de entre todas las posibles a elegir. La influencia del modelado puede actuar como instructora, inhibidora, desinhibidora, facilitadora, incrementando los estímulos y activando las emociones. (Bandura, 1987, p.71)

Según esta teoría, los elementos básicos para el aprendizaje por observación son la atención, la retención, la reproducción y la motivación. Para que haya aprendizaje es necesario que se den procesos de atención y retención de lo observado. Esta última consiste en guardar lo que hemos visto, hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez lo observado es retenido en la memoria, podemos hacer resurgir la imagen o descripción, de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento. Bandura resalta que la motivación es esencial en ese proceso de llevar a cabo la acción.

Bandura (1973) sostiene que la violencia responde a diversos determinantes y propósitos. Conceptualiza la violencia, no como algo con lo que se nace, sino que es una conducta que se aprende, se adquiere, ya sea por observación o por experiencia directa. El aprendizaje por observación de modelos agresivos no se produce de forma automática, dado que algunas personas no centran su atención en los rasgos esenciales del modelo, o sencillamente olvidan lo observado. Para conseguir algún grado de recuerdo, es imprescindible representar mediante palabras, imágenes, signos o símbolos (Bandura, 1973). No obstante, esto no es suficiente para comportarse de forma agresiva. Si la persona carece de los medios necesarios para ejecutar la agresión, cuando la conducta no tiene valor para ella o cuando está sancionada de forma negativa, no concretará la conducta violenta. Es decir, que aún habiendo aprendido conductas agresivas, el medio sociocultural jugará un papel determinante en su ejecución.

Como se notará, la conducta agresiva, para Bandura (1973), tiene su origen y está influenciada por el entorno social y cultural

del individuo. No obstante, este teórico provee esperanza y hace énfasis en que el comportamiento violento está controlado, en gran medida, por sus consecuencias, de tal manera que si alteramos los efectos que produce, puede ser modificado. Una de las alternativas que Bandura provee para el cambio es el modelado de grupos que exhiban conductas no violentas. En sus experimentos, encontró que los niños, al observar que otros ejecutaban una conducta no violenta, terminaban emulando tal comportamiento. Sin embargo, cuando observaban a otros ejecutando conductas agresivas, imitaban tal comportamiento.

Otro psicólogo que hizo aportaciones significativas a la psicología educativa fue Lev Semiónovich Vygotsky, fundador de la psicología histórico sociocultural. Según Vygotsky (1978a) los procesos psicológicos del ser humano tienen un origen social y cultural. Su concepto de desarrollo es radicalmente social. El niño no se enfrenta al conocimiento del mundo de forma aislada, sino colaborando con niños y adultos, participando activamente para poder modificar su mundo y a sí mismo.

El entorno social y el individual coexisten. Vygotsky los visualizaba en forma dialéctica. El desarrollo individual surge al inicio, en el contexto social; luego, se traslada al ámbito individual. Todo proceso psicológico se genera en el desarrollo del ser humano en dos ámbitos: el interpsicológico (entre personas) y el intrapsicológico (individual). Entre estos ámbitos se encuentra la interiorización, que consiste en el proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, o una serie de transformaciones progresivas internas. Este proceso se origina en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas. Desde esta perspectiva, el desarrollo se produce más desde el exterior hacia el interior.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpersonal), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1978a, p. 94)

El fenómeno de interiorización, o internalización, se presenta en una primera etapa cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa con sus congéneres en un medio familiar y escolar socioculturalmente específico. Estas experiencias se van transformando paulatinamente en procesos mentales.

Estudiosos de la teoría de Vygotsky, como Zimmerman y Schunk (2003), otorgan énfasis a la visión que tenía este teórico de la relación estrecha entre el desarrollo, la educación y el aprendizaje. La educación debe ser el motor del aprendizaje y ha de actuar en la zona de desarrollo potencial, proporcionando ayudas para fomentar el desarrollo del niño. En el proceso de aprendizaje, la internalización promueve nuevas funciones interpsicológicas que dan origen a lo que Vygotsky denominó la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). En el libro *Obras Escogidas* (1982) se explica que dicha zona caracteriza la diferencia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con la ayuda de un instructor. Vygotsky (1978b) visualiza el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo como una variedad de procesos de desarrollo cognitivos que son capaces de operar cuando el niño interactúa con otras personas en su ambiente y colabora con sus pares.

Vygotsky (1982) piensa que el lenguaje, como medio de comunicación social, de expresión y comprensión, tiene su desarrollo en la niñez. Quienes rodean al niño le proporcionan, en el proceso de comunicación verbal con él, las pautas de generalización y transferencia de las acepciones de la palabra. Desde el primer al tercer año, el lenguaje de los niños tiene una función comunicativa y es interpersonal. De los tres a los cinco años, aproximadamente, su habla es egocéntrica o privada, y acompaña sus acciones. Desde los cinco a siete años, se da el proceso de interiorización, de tal manera que sus acciones y el lenguaje entran en una dinámica intrapersonal.

Para Vygotsky (1982), las experiencias de los juegos de los niños son de vital importancia tanto para el desarrollo del lenguaje (oral, escrito y el pensamiento), como para los procesos comunicativos y relacionales. Según explica, los medios para la comunicación social son centrales para formar las complejas conexiones psicológicas que surgen cuando estas funciones se convierten en individuales, en una forma de comportamiento de la propia persona. Los juegos son un medio de socialización, expresión y comunicación con el

que el niño supera su egocentrismo, establece relaciones con sus iguales y aprende a aceptar puntos de vista diferentes a los suyos, lo que le permite conocerse a sí mismo y a los demás, así como a establecer vínculos afectivos.

Según la teoría de Vigotsky (1982), dependiendo de los juegos y experiencias que tengan los niños y adolescentes en su ambiente social, cultural y educativo, desarrollarán diversas modalidades de comportamiento. Por ejemplo, si las experiencias de juegos son de acoso, derribo y lucha, estos aprenderán a competir por ver cuál es más fuerte y a desarrollar ciertos grados de agresividad. No obstante, los juegos e interacciones de cooperación enriquecerán sus sentimientos de simpatía, solidaridad y ayuda recíproca.

La teoría sociocultural antes expuesta provee un marco de referencia para explicar cómo el lenguaje y los procesos de la comunicación mediatizan el funcionamiento y el desarrollo cognitivo del ser humano. Así, estos procesos son también instrumentos de mediación esenciales en el desarrollo de la violencia. Según esta teoría, los comportamientos violentos que puede presentar un ser humano responden a una dinámica aprendida originada en la interiorización y apropiación de representaciones y procesos. Los actos de agresión surgen como consecuencia de las experiencias del individuo dentro de un contexto social y cultural matizado por la violencia.

Esta teoría provee base para la comprensión de cómo las dinámicas de comunicación que se dan en una sociedad, ya sean pacificadoras o de violencia, son producto de construcciones sociales y culturales. Así cómo el ser humano puede construir conocimiento y aprendizaje de conductas violentas, de esa misma manera puede deconstruir dicho aprendizaje. En ese sentido, esta teoría, cuyo paradigma es construccionista, es esperanzadora. El individuo puede aprender nuevas formas de comunicación y de conductas que no sean violentas. Puede deconstruir conocimiento y construir uno nuevo.

Relación del concepto de comunicación no violenta (CNV) y las teorías

Como hemos visto en el transcurso de este ensayo, la violencia, más que una problemática, es una construcción social. Tiene su origen en las dinámicas sociales y culturales de la sociedad y ha sido

institucionalizada en diversos entornos, incluyendo los educativos. Durkheim le llamó *anomia*: un mal que sufre la sociedad por ausencia de reglas morales y jurídicas, que implica carencia de solidaridad social y bajos grados de conciencia colectiva. Según Bernstein (1996), la violencia se basa en unas relaciones de poder y de clase que se originan en el contexto sociocultural. Esto le lleva a hacer una correspondencia entre las relaciones de poder y de clases con los procesos educativos de la escuela, incluyendo los procesos de comunicación. Para Freire, la violencia en el contexto escolar es producto de las dinámicas de poder y opresión en las que se restringe la reflexión crítica del estudiante. Se caracteriza solamente por una ruptura en el diálogo entre el ser humano y su realidad y por el rompimiento del diálogo entre los seres humanos. Bandura, por su parte, conceptualiza la violencia, no como algo con lo que se nace, sino como una conducta aprendida, que se adquiere ya sea por observación de modelos o por experiencia directa. Las conductas agresivas son ejecutadas dependiendo de lo que haya aprendido el individuo en el medio sociocultural. Finalmente, y parecido a la teoría de aprendizaje social de Bandura, la teoría histórico sociocultural de Vygotsky conceptúa la violencia como una dinámica que se aprende en la sociedad; no obstante, es más producto de la interiorización y de la apropiación de representaciones y procesos. Los procesos del lenguaje y la comunicación social son instrumentos de mediación esenciales en el desarrollo de la violencia.

Las nociones antes expuestas de cada uno de estos teóricos acerca de la violencia, las relaciones de poder y el lenguaje están estrechamente relacionadas con el concepto de comunicación no violenta (CNV). Este fue creado por el psicólogo clínico estadounidense de origen judío llamado Marshall Rosenberg (2006). Este concepto actualmente es usado y aplicado en los ámbitos sociales, políticos, organizacionales y educativos. Este modelo sigue las vertientes generales del humanismo de Carl Rogers. Se basa en que todos los seres humanos llevan a cabo acciones, incluyendo las verbales, para poder satisfacer unas necesidades. Social y culturalmente, no se nos ha enseñado cómo expresar adecuadamente nuestras necesidades y llevamos a cabo patrones de conductas aprendidos e inadecuados para satisfacerlas, en los que podemos terminar violentando a los demás.

El modelo tiene cuatro componentes: observación, expresión de sentimientos, necesidades y petición. El primero consiste en observar la conducta y situación en particular de la persona y observarnos a nosotros mismos. Implica ver sin juicios de valor y sin comparar con experiencias previas porque esto distorsiona nuestra percepción y comprensión del otro. El segundo componente envuelve identificar lo que sentimos, ser honestos con nosotros mismos y con otros, y responsabilizarnos por nuestros sentimientos. El tercero es describir qué necesidades tenemos no satisfechas y que nos han causado sentimientos que nos han llevado a ser violentos, ya sea verbal o físicamente. La cuarta parte es aprender a hacer peticiones a los demás en forma concreta. Con énfasis en que la persona aprenda a expresar claramente estos componentes, de manera que se evite el lenguaje evaluativo y no se haga críticas o juicios morales que etiqueten a los interlocutores o a terceros, la persona practica y aprende cómo expresar verbalmente sus sentimientos, necesidades y pensamientos. Esto implica el aprendizaje y práctica de vocabulario que exprese adecuadamente lo que se quiere comunicar y la modificación de la estructura de las oraciones.

Este modelo representa una ruptura con la deconstrucción de la manera en que social y culturalmente hemos aprendido a comunicarnos verbalmente. También, permite la modificación del lenguaje y la forma de expresarnos ante los demás para que haya un proceso de comunicación cualitativamente adecuado, que no esté minado por relaciones de control, opresión y desigualdad.

Rosenberg (2006) considera que la violencia es un constructo social; las teorías de fundamentos de la educación presentadas en este ensayo la conceptúan de la misma forma. Este modelo introduce un proceso de educar a las personas a deconstruir la manera en que han aprendido, social y culturalmente, a relacionarse y comunicarse con los demás. En su libro *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida* (2006), Rosenberg establece que el modelo de la CNV busca desarrollar empatía y expresar los sentimientos. Explica, además, que a los varones se les ha enseñado que tienen que mostrarse fuertes y no mostrar sus sentimientos. Lo contrario puede ser signo de debilidad o de homosexualidad. Con las mujeres ocurre lo contrario, pero también tienen influencia de la

construcción de la sociedad: se les enseña que tienen que dedicarse a las tareas del hogar, a cuidar a los hijos y a mostrar sus sentimientos; no obstante, se les critica de no ser asertivas (estereotipos), y cuando son violentadas por sus esposos, novios u otras personas tienen la tendencia a soportar sumisamente y a no ser asertivas y proactivas ante la situación.

Por medio del modelo de la CNV, las personas aprenden a modificar patrones de conductas disfuncionales que han sido adquiridos en el proceso de socialización y aculturación. Igualmente, aprenden a modificar la forma en que usan el lenguaje para comunicarse, como enseñarles formas de decir las cosas que no impliquen evaluación o juicio de las personas y maneras en que puedan expresar los sentimientos. Es un modelo que adiestra a los participantes a asumir responsabilidad por lo que piensan, sienten y hacen.

Rosenberg ha aplicado este modelo no solo en su práctica privada como psicólogo, sino en programas de paz en Estados Unidos y diversos países, como Ruanda, Burundi, Nigeria, Malasia, Indonesia, Sri Lanka, Serbia, Croacia, Irlanda y el Medio Oriente. La teoría tiene mucho en común con conceptos usados en mediación y resolución de conflictos, así que algunos mediadores la emplean en los contextos de organizaciones laborales.

En los escenarios educativos se reproducen las dinámicas de relaciones de poder y comunicación violenta aprendidas socioculturalmente. Por ello, es necesario que se trabajen modelos como el antes descrito en todas las dimensiones del contexto escolar mediante talleres u orientaciones para que pueda haber comunicación no violenta entre los directores y los maestros, los maestros y los estudiantes, y entre los mismos estudiantes.

Las escuelas e, inclusive, los contextos de educación superior, están matizadas por la violencia en todos los niveles. Este modelo puede ser usado por maestros, consejeros y otros profesionales de la salud mental que puedan servir de mediadores para ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas de comunicación.

 Grupos de apoyo de comunicación no violenta: una alternativa viable a la violencia escolar

Aunque los teóricos expuestos a través del presente ensayo dan énfasis a la influencia del ambiente y el contexto social y cultural

sobre el ser humano, proveen alternativas a situaciones perjudiciales como lo es la violencia. Bernstein propone que se rompan las dinámicas de poder y desigualdad en la sociedad que se reproducen en el contexto escolar. Freire da respuesta a la eliminación de dicho comportamiento en la escuela por medio de la pedagogía crítica. Para romper con la violencia, menciona, tiene que haber un diálogo entre educador y educando, y el primero tiene que dar libertad al segundo para reflexionar y que pueda aprender. Mediante la teoría histórico sociocultural, Vygotsky nos lleva a la reflexión de que así como el ser humano puede construir conocimiento y aprendizaje de conductas violentas, de esa misma manera puede deconstruir dicho aprendizaje. El individuo puede aprender nuevas formas de comunicación y de comportamientos que no sean violentas. Bandura también provee esperanza y resalta que la conducta violenta puede ser modificada. En su opinión, el modelaje de conductas pacíficas (ya sea de una persona o de grupos) es vital.

De nociones como las de la Teoría de Aprendizaje Social de Bandura, respecto al beneficio de las experiencias e interacciones grupales en el aprendizaje surgen los conocidos grupos de apoyo. Estos pueden ser convocados por el consejero escolar, el maestro, el trabajador social o el psicólogo de la escuela, personas cuyo rol es proveer una experiencia educativa y un ambiente acogedor a los estudiantes para que puedan tener nuevos aprendizajes y mejorar sus conductas. Estos grupos suelen estar compuestos por alumnos que comparten algún tipo de problema que altera o modifica aspectos de su funcionamiento (como, por ejemplo, la violencia). Pertenecer a estos colectivos proporciona nuevos lazos y relaciones sociales a sus miembros, de modo que se sustituyen los recursos naturales o compensan sus deficiencias en provisiones psicosociales mediante la interacción con otros individuos que tienen problemas, carencias o experiencias comunes.

La autora de este ensayo es consejera y facilitadora de un grupo de apoyo de comunicación no violenta en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El doctor Edwin Cruz, psicólogo social destacado en ese departamento, creó dicho grupo en 2009, que en la actualidad, lo integran estudiantes universitarios

graduados y subgraduados que, de alguna manera, han sido violentos consigo mismos o con otras personas. A este también se integran estudiantes que no se consideran violentos, pero que, de alguna manera, han sido violentados por los demás y quieren aprender nuevas estrategias para lidiar con ese tipo de situaciones conflictivas. El modelo utilizado es el de la comunicación no violenta (CNV) de Marshall Rosenberg, que se mencionara anteriormente.

La experiencia ha sido de aprendizaje y crecimiento personal para los participantes, quienes dan testimonio sobre cómo aplicar el modelo al contexto de sus vidas diarias. Sus relaciones personales han mejorado, han aprendido formas nuevas y funcionales de comunicarse con los demás sin que se sientan violentados de alguna manera.

La autora considera que la creación de grupos de apoyo de comunicación no violenta es una alternativa viable a los problemas de esta naturaleza que se producen en los escenarios escolares y de educación superior. Por ello, recomienda que el sistema de educación elemental y secundaria de Puerto Rico, tanto público como privado, diseñe e implemente experiencias educativas de grupos de apoyo como respuesta a la violencia escolar.

Varias universidades en Estados Unidos han desarrollado iniciativas similares para combatir la violencia estudiantil. Chamberlin (2011) explica, en un artículo de la revista *Monitor on Psychology*, la labor de Zimbardo, psicólogo y profesor en la Universidad de Stanford que desarrolló un programa a través del cual, él y otros colegas adiestran al personal de las escuelas públicas de nivel secundario y a líderes de la comunidad para que puedan enseñarles a los estudiantes a manejar el *bullying* y la presión de los pares.

La iniciativa de Zimbardo es de tipo sistémico, ya que adiestra a líderes comunitarios para impactar a la comunidad en general, más allá del contexto educativo. De igual forma, la propuesta que hace la autora de este ensayo, respecto al diseño e implementación de grupos de apoyo de comunicación no violenta, no debe limitarse a adiestrar a los estudiantes para que mejoren su manera de comunicarse y relacionarse. Esta también debe ser de tipo sistémico. Por ello, se recomienda que se implanten grupos de apoyo

de CNV para maestros, consejeros, directores y demás personal escolar. Estos, a su vez, podrán diseñar e implementar grupos de apoyo en las comunidades caracterizadas por la violencia e impactar a la sociedad en general.

Conclusiones e implicaciones educativas (impacto en el campo de la consejería)

La violencia en los escenarios educativos es una reproducción de los problemas que se generan en la sociedad; es decir, es una construcción social y cultural. La sociología, la psicología y la filosofía educativa proveen bases teóricas que explican y proveen soluciones a la violencia en los escenarios educativos. Las consideraciones presentadas en este ensayo contribuyen al surgimiento de conceptos y modelos que proveen alternativas al problema. Uno de estos modelos es el de la comunicación no violenta (CNV), de Rosenberg (2006). Este modelo teórico se basa en la mediación de conflictos. Puede ser usado por maestros, consejeros y profesionales de la salud mental, quienes, a su vez, pueden servir como mediadores para ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas de comunicación. También puede ser aprovechado por los directores de escuela para ayudar a que el personal que labora en sus planteles mejore su comunicación.

Las teorías expuestas fortalecen la visión de que la experiencia grupal es fundamental para el aprendizaje colaborativo por medio de las aportaciones de cada participante. De estas nociones respecto al beneficio de las experiencias e interacciones grupales en el aprendizaje surgen los grupos de apoyo, en los que un profesional de ayuda (maestro o consejero) guía y provee un espacio para que las personas ventilen sus problemas y conflictos.

Este ensayo provee bases teóricas de orden educativo a los efectos de que se puedan hacer recomendaciones para que en el sistema de educación elemental y secundaria, así como en el nivel de educación superior de Puerto Rico, tanto público como privado, se diseñen e implementen experiencias educativas de grupos de apoyo de comunicación no violenta. Por ejemplo, en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, han surgido iniciativas para crear grupos de apoyo de comunicación no violenta, con el fin de ayudar a los estudiantes a mejorar su comunicación y sus

relaciones interpersonales. Se considera que estas iniciativas son una alternativa viable.

Los consejeros y otros profesionales de la salud mental que laboran en instituciones académicas pueden desarrollar grupos de apoyo de comunicación no violenta (CNV) dirigidos a ayudar a los estudiantes. Por su parte, los directores escolares pueden diseñar experiencias de este tipo para ofrecer apoyo a los maestros y demás personal de las escuelas, a fin de mejorar sus relaciones interpersonales y su comunicación. Asimismo, se propone y se recomienda que se adiestre al personal de las escuelas y universidades en destrezas de comunicación no violenta, de manera que puedan diseñar e implantar grupos de apoyo de CNV en las comunidades, con el propósito de impactar no solo a los escenarios educativos, sino a la comunidad en general, como macrosistema.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice Hall, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development* (cap. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1996). *El dispositivo pedagógico en pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Chamberlin, J. (2011). Zimbardo re-examines his landmark Stanford prison study. *Monitor on Psychology*. 42(9), 11.
- Durkheim, E. (1897). *Suicide: A study in sociology*. (J. Spaulding, & G. Simpson, Trad.). New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. (S. Fox, Trad.). New York: The Free Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm Publishers: Boulder, London.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo XXI.

- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Valadez, I. & González, N. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Revista Investigación en Salud*, 9(3), 184-189.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-754.
- Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas: Tomos I y II*. (J. M. Bravo, Trad.). Madrid: Visor Distribuciones.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology: Century of contributions*. New Jersey: Mahwah.

NOTA

- 1 Este ensayo fue sometido como parte de los requisitos del componente de Fundamentos de la Educación del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación (UPR- Río Piedras) en septiembre de 2011, como parte de los requisitos del examen de grado doctoral. El mismo fue aprobado en mayo de 2012.