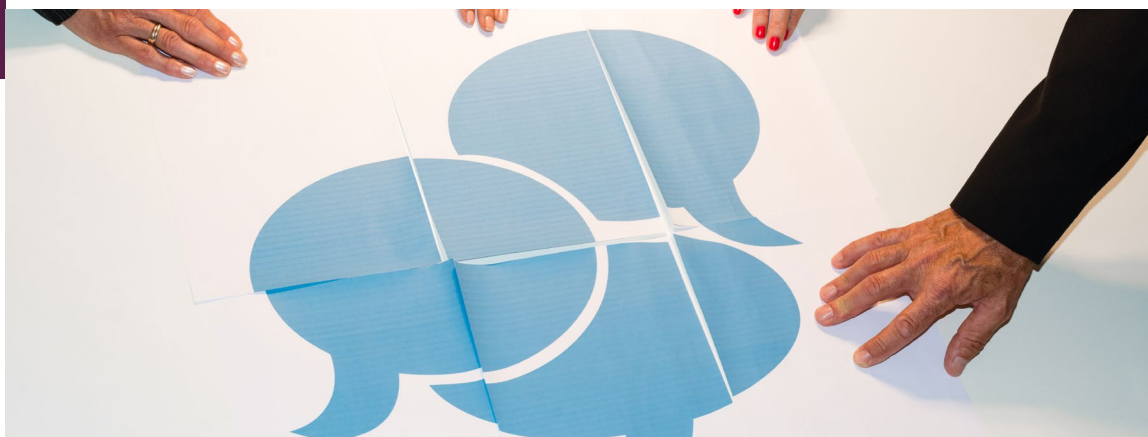




Teoría de la compasión y la comunicación para la integración y la paz: una revisión teórica

DOI: <https://doi.org/10.21158/21451494.v11.n0.2020.2757>

Ana García-Díaz
Universidad Internacional de La Rioja
ana.garcia.d@unir.net



1 Doctora en Educación- Universidad Complutense de Madrid. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8769-3628>

Cómo citar este artículo:

García-Díaz, A. (2020). Teoría de la compasión y la comunicación para la integración y la paz: una revisión teórica. *Revista Comunicación, cultura y política*, 11, 84 - 108.

DOI: <https://doi.org/10.21158/21451494.v11.n0.2020.2757>

Fecha de recepción: 02 de agosto de 2020

Fecha de aprobación: 05 de noviembre de 2020

Resumen

El presente artículo busca promocionar la importancia de distintos modelos comunicativos a la hora de crear ambientes de aula integradores. Con este propósito se presenta una revisión bibliográfica de distintos conceptos relacionados con el acto comunicativo —verbal y no verbal— en el ámbito de la educación para la paz y la integración, con lo que se muestra la importancia del estilo comunicativo a fin de lograr buenos resultados en la creación de aulas pacíficas e integradoras. Esta revisión culmina con la presentación de la teoría de la compasión, en la que se expone una aproximación a las actitudes de pena y compasión que suelen darse, tradicionalmente, en situaciones de «ayuda» a la integración. Se muestra, pues, cómo la compasión y la pena colocan al integrado en situación de inferioridad, de manera que promueven la desigualdad, por lo que, resulta importante concluir que el papel del docente como mediador en situaciones de implantación y normalización de la diversidad supone que sea consciente de la motivación de sus actitudes y el uso de sus palabras, ya que será tanto la motivación tras su actitud como su lenguaje no verbal, así como su estilo comunicativo verbal, los que sentarán las bases para crear un ambiente en el que la integración pueda materializarse en busca de la independencia del individuo y no de la «ayuda».

Palabras clave: educación para la paz; comunicación para la integración; acto comunicativo verbal; acto comunicativo no verbal; estilo comunicativo; aulas pacíficas e integradoras; teoría de la compasión.

Theory of compassion and communication for integration and peace: a theoretical review

Abstract

This article seeks to promote the importance of counting on different communication models when creating inclusive classroom environments. With this purpose in mind, we present a bibliographic review of different concepts related to the communicative act, verbal and non-verbal, in the field of education for peace and integration, showing the importance of the communicative style when pursuing the achievement of good results in the creation of peaceful and integrative classrooms. This review culminates with the presentation of the theory of compassion, which exposes an approach to the attitudes of grief and compassion that traditionally take place in situations of “help” to integration. It shows, then, how compassion and grief place the integrated person in a situation of inferiority, promoting inequality. Therefore, it is important to conclude that the role of teachers as mediators in situations of implementation and normalization of diversity implies that they must be aware of the motivation behind their attitudes and the use of their words, since it will be both the motivation behind their attitude and their non-verbal language, as well as their verbal communication style, that will lay the foundations for creating an environment in which integration can materialize in search of the independence of the individual, and not of “help”.

Keywords: *peace education; communication for integration; verbal communicative act; non-verbal communicative act; communicative style; peaceful and integrative classrooms; theory of compassion.*

Teoria da compaixão e comunicação para a integração e a paz: uma revisão teórica

Resumo

Este artigo busca promover a importância de diferentes modelos de comunicação na criação de ambientes de sala de aula inclusivos. Para isso, apresenta-se uma revisão bibliográfica de diferentes conceitos relacionados ao ato comunicativo —verbal e não verbal— no campo da educação para a paz e integração, que mostra a importância do estilo comunicativo para o alcance de bons resultados na criação de salas de aula pacíficas e inclusivas. Esta revisão culmina com a apresentação da teoria da compaixão, em que se expõe uma aproximação às atitudes de piedade e compaixão que costumam ocorrer, tradicionalmente, em situações de “ajuda” à integração. Assim, mostra-se como a compaixão e a piedade colocam os integrados numa situação de inferioridade, de forma a promoverem a desigualdade, sendo assim, é importante concluir que o papel do professor como mediador em situações de implantação e normalização da diversidade implica que seja ciente da motivação de suas atitudes e do uso de suas palavras, já que a motivação será decorrente a sua linguagem não verbal, bem como seu estilo de comunicação verbal, que lançará as bases para criar um ambiente no qual a integração pode se materializar em busca da independência do indivíduo e não de “ajuda”.

Palavras-chave: *educação para a paz; comunicação para integração; ato comunicativo verbal; ato comunicativo não verbal; estilo comunicativo; salas de aula pacíficas e inclusivas; teoria da compaixão.*

Analyse théorique de la compassion et de la communication pour l'intégration et la paix sociale

Résumé

Cet article cherche à promouvoir l'importance des différents modèles de communication lors de la création d'environnements éducatifs inclusifs. Nous présenterons à cet effet une bibliographie des différents concepts liés à l'acte communicatif - verbal et non verbal - dans le cadre d'une éducation pour la paix et d'une intégration sociétale plus juste et montrerons l'importance du style communicatif pour atteindre cet objectif dans des salles de classe pacifiées et inclusives. Nous introduirons de plus la théorie de la compassion et exposerons une approche aux attitudes compassionnelles survenant habituellement dans des situations d'«aide» à l'intégration. Nous montrerons par ailleurs comment la peine, la douleur et la compassion placent les personnes affectées en situation d'infériorité et favorisent les inégalités. Nous concluons que le rôle de l'enseignant en tant que médiateur dans les situations d'implantation et de normalisation de la diversité implique que celui-ci soit conscient de ses motivations, de ses attitudes, de l'utilisation des mots, car son langage non verbal et son style de communication verbale seront les fondements de la création d'un environnement dans lequel l'intégration et l'indépendance des individus pourra se matérialiser.

Mots-clés: éducation pour la paix; communication pour l'intégration; acte de communication verbale; acte de communication non verbal; style communicatif; salles de classe pacifiées et inclusives; théorie de la compassion.

1. Introducción

Se ha podido observar en diversas investigaciones cómo el medio digital es un reflejo de la sociedad analógica (Grandjean, 2016; Kim y Hastak, 2018; Vuopala, Hyvönen y Järvi, 2015; Wellman, 1996). Sin embargo, así como la sociedad analógica afecta a la digital, también existe influencia en la dirección contraria. En el interior de las comunidades digitales se observan tanto límites comunicativos como relacionales más permeables, y un menor valor de la localidad de los componentes de la comunidad, de modo que se acoge la diversidad global (Robards y Bennett, 2011; Wellman, 1996).

De la misma manera, Wellman (1996) observa la debilitación de la solidaridad con la comunidad más cercana, lo que aumenta la sensibilización con la comunidad global. Será esta influencia global la que, sobre todo en los más jóvenes, potencie identidades más fluidas, dinámicas y diversas (Robards y Barnett, 2011). Esto podría dar paso a la conclusión de que, si bien las comunidades globales se abren camino hacia una sociedad más abierta a la diversidad, se observan aún actitudes contrarias a la integración en entornos *online* y *offline* (Benigni, Joseph y Carley, 2017; Bliuc, Faulkner, Jakubowicz y McGarty, 2018; Myagkov, Kashpur, Baryshev, Goiko y Shchkotin, 2019; Oshiro, Weems y Singer, 2020). La prevención de actitudes no integradoras en una sociedad que cada vez más interactúa con el entorno *online*, implica un trabajo comunitario desde la educación y las comunidades fuera de la red (Matzat, 2010). La pregunta que surge es, entonces, la siguiente: ¿están los docentes preparados para trabajar en un entorno diverso con miras a la integración?

En el siguiente trabajo de revisión teórica se busca plantear la importancia de las habilidades comunicativas y las actitudes del docente a la hora de actuar como mediador en esta realidad diversa, de manera que muestra la necesidad de formar a los futuros docentes en comunicación integradora desde las facultades de educación. En consecuencia, se presenta la revisión de conceptos relacionados con la comunicación en el aula y se finaliza con la presentación de la teoría de la pena, la cual está ligada a las habilidades docentes y al desarrollo de la comunicación integradora.

2. Estado de la cuestión: comunicación en el aula

Este artículo busca desarrollar teóricamente las bases que llevan a fundamentar la teoría de la pena, así como a crear conciencia sobre la importancia de la comunicación —verbal y no verbal— en la función docente a la hora de crear aulas integradoras. Se puede decir que la comunicación no solo es una necesidad humana, sino también la principal herramienta de trabajo de un docente. En el caso particular de la educación, las herramientas comunicativas ayudarán a los alumnos, ya no solo a saber gestionar diferentes formas de interacción, sino a entenderse a sí mismos y a crear su *autoconcepto*. También es importante destacar la importancia de que el docente cuide su estilo comunicativo a fin de lograr, satisfactoriamente, la implementación de planes de integración, o, simplemente, normalizar situaciones de diversidad en el aula (García-Díaz, 2016).

Uno de los factores primordiales para la formación de futuros maestros sería lograr el óptimo desarrollo de sus capacidades comunicativas, ya que son fundamentales para realizar su función como mediadores. Por esta razón, es necesario revisitar la necesidad de plantear una formación más centrada en el desarrollo de habilidades comunicativas en los futuros docentes, una formación por lo general descuidada en las facultades de educación.

El siguiente apartado pretende mostrar el estado de la investigación en términos de comunicación en el aula y comunicación para la paz. A fin de desarrollarla se ha realizado una búsqueda en las principales bases de datos académicas —ERIC, Google Scholar, Dialnet, La Referencia, Redalyc, Scielo, Redib, Refseek, World Wide Science, JURN, DOAJ, iSeek Education y Science Direct—, filtrando con el fin de encontrar artículos del periodo 2015-2020. Con las palabras clave «comunicación para la paz» o «comunicación integradora» no se ha conseguido ningún resultado relacionado con el ámbito educativo, mas sí se obtuvieron resultados vinculados a la política en términos de comunicación para la democracia.

Cuando se busca «comunicación en el aula» se encuentran artículos relacionados con los medios de comunicación y las redes sociales, en su mayoría. A pesar de esto, sí se ha encontrado un artículo relacionado con la aplicación de neurolingüística en la escuela (Vanga-Arvelo y Fernández-Soto, 2016). Esto demuestra cómo las habilidades comunicativas del docente no han supuesto una prioridad de la investigación educativa en publicaciones hispanohablantes en los últimos años.

Sin embargo, al realizar esta misma búsqueda utilizando la traducción en inglés se encuentra que sí se han desarrollado investigaciones en relación con la comunicación en educación en los últimos cinco años (Brandhorst, 2019; Fernandes, 2019; García-Díaz, 2017; Iglesias, Jiménez, Revuelta y Moreno, 2016; Law, Tulip, Stringer, Cockerill y Dockrell, 2019; Tarp, 2017; Ilosvay, 2019; Tullis y Ryalls, 2019; Weasel, 2017).

La realidad es que, a pesar de existir investigación sobre la comunicación en el aula a nivel internacional, no se han realizado relaciones con respecto al desarrollo de un sistema comunicativo integrador y para la paz. Por lo general, se ha querido observar la percepción de ideologías de género e interculturalidad a través de la forma en que los alumnos expresan ciertas temáticas (Kazemi, 2018; Tarp, 2017; Gasparatou, 2016), pero en ningún caso la influencia que esta comunicación tiene a la hora de generar ambientes integradores.

La comunicación tiene importancia ya no solo en términos de relación con el otro, sino en términos de libertad personal. Se plantea que aquellos alumnos con menos capacidad o recursos comunicativos se encuentran en situación de menor libertad personal que otros con mejores recursos comunicativos (Tarp, 2017). Es así que, según Tarp (2017), se busca hacer hincapié en la importancia del desarrollo de competencias comunicativas para lograr el desarrollo de la persona dentro de la sociedad en la que habita.

A partir de esto, es necesario mencionar la importancia de las redes sociales y los medios de comunicación de masas para el desarrollo lingüístico de niños y adolescentes, de modo que sirvan estos de influencia para el aprendizaje de su uso (Pereira, Fillol y Moura, 2018). En palabras de estos autores, «en nuestra sociedad, existe una perspectiva demasiado académica del aprendizaje, que margina el conocimiento adquirido por los jóvenes en su tiempo libre, en

plataformas digitales y en la comunicación entre pares» (p. 48). Esta cita pone de manifiesto la necesidad de cuidar el conocimiento adquirido fuera de las aulas con la finalidad de integrarlo en lo impartido en el colegio. De esta forma, se buscará estudiar críticamente la información y comprobar así su certeza o falsedad.

Ocurre lo mismo con el desarrollo de herramientas comunicativas, aquello que los alumnos aprenden fuera del aula, o la forma en que se comunican en las redes, puede ser de utilidad en el desarrollo lingüístico-crítico que los lleve a progresar en el aprendizaje de una comunicación para la paz. Debe tenerse en cuenta que este aprendizaje ha de darse en un sistema de alfabetización mediática por el que todos los agentes involucrados en la educación de los niños y los adolescentes estén plenamente implicados (Nupairoj, 2016; Tiede y Grafe, 2016).

Así, entonces, se concluye de todos los estudios citados la necesidad imperiosa de crear consciencia en el alumnado y en el profesorado de estas conductas comunicativas, ya que son estas las posibles causantes de conductas de acoso o *cyberbullying*. Se podría estar demostrando, a raíz de estas conductas, inconsciencia sobre el poder del acto comunicativo.

Con base en lo presentado hasta el momento, el objetivo general del presente trabajo teórico es plantear la importancia del estilo comunicativo —verbal y no verbal— del docente, con miras a generar ambientes de aula pacíficos e integradores.

En cuanto a los objetivos específicos se plantea:

- entender las bases de la teoría de la compasión y su importancia en los procesos de integración educativa;
- comprender los paradigmas de la educación para la paz en relación con las actitudes docentes, y
- crear conciencia en las facultades de educación de la necesidad de formar a los futuros docentes en habilidades comunicativas.

3. La integración

Los derechos humanos sientan las bases sobre las que se desarrollan muchos de los proyectos educativos encaminados a la integración y normalización de la diversidad. Entender estos derechos invita a conectarse con las raíces de la integración y la lucha por la equidad. Precisamente es el cumplimiento de estos derechos uno de los indicadores principales que se utilizan para medir la calidad de vida de los distintos países (Schaloch y Verdugo, 2002).

En esa misma línea se sitúa Pillay (2012) cuando defiende que uno de los indicadores que mejor define el grado de civilización alcanzado por una comunidad es la capacidad —conforme a la declaración de los derechos humanos— de integrar a personas con dificultades físicas, psíquicas y/o sensoriales, y facilitarles así todas las opciones necesarias para que puedan alcanzar un desarrollo integral en sus entornos. Hablar de derechos humanos es, por consiguiente, una cuestión fundamental en el desarrollo de las personas, pues no en vano constituyen uno de los pilares en la creación de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Pero, ¿qué papel puede jugar la educación en la construcción social de los derechos? Como defienden Esteve (2003; 2009) y Ortega-Velasco (2008), la mayoría de los modelos educativos vigentes se basan en el almacenamiento de información mediante dos procesos básicos: adiestramiento y entrenamiento. El primero, por lo general, utilizado para la enseñanza de contenidos, se basa en la repetición y conduce a la fijación mecánica. El segundo, más enfocado en la dimensión socio-moral, suele aplicarse al entrenamiento que, mediante procesos de condicionamiento clásico, trata de instaurar en los estudiantes conductas automáticas.

Esto no es una cuestión menor, pues en opinión de Rossini y Peiró (2013) la mera instrucción puede llegar a anular nuestra capacidad para el saber. Esto también implicaría plantear la incapacidad de pensar críticamente sobre un tema —en el caso que nos ocupa, sobre la diversidad—. La instrucción necesita complementarse con la formación a fin de dotarla de sentido y que asiente así los logros conseguidos mediante la instrucción.

Es decir, no se trata solo de almacenar datos, sino también, y sobre todo, de tomar conciencia de ellos. Por eso, en la dimensión ético-social, además de normas, sería preciso introducir conocimientos razonados, así como fomentar aquellas actitudes prácticas necesarias para lograr el bien común (Ibáñez-Martín, 2010).

Según la Organización de las Naciones Unidas, en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), con base en el artículo 26.2, la educación deberá tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Esto implica favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Los derechos humanos (DDHH) son conceptos morales y legislativos (Merrigan, 2014), por eso es importante la separación de las prohibiciones legislativas de los juicios morales. Con base en esto, existen tres conceptos básicos que constituyen la educación en derechos humanos: la obligación, relacionada con la legalidad; la tarea, que es un concepto moral; y la responsabilidad, que es puramente ético (Merrigan, 2014).

La complejidad intrínseca en la implementación de esta «legislación moral» radica, precisamente, en lo complejo de sus conceptos y la responsabilidad compartida entre instituciones e individuos. El simple conocimiento de conceptos morales no es suficiente para hacer que los ciudadanos respondan en consecuencia. Es necesario interiorizarlos, que formen parte de lo que son y de su comportamiento diario.

Por esta razón, la educación integradora y en derechos humanos no puede formar parte simplemente de una asignatura teórica. Ha de ser parte transversal, en el caso de la escuela, de la experiencia escolar de los alumnos. Ser parte transversal supone, entre otros, crear un ambiente de aula cooperativo a través de una comunicación integradora (García-Díaz, 2016). Esto permite que los alumnos vivan en un ambiente respetuoso, cooperativo e integrador, de manera que aporten la transversalidad necesaria para interiorizar la actitud integradora creadora de una sociedad que cumple los derechos humanos (García-Díaz, 2016).

4. Paradigmas de la educación para la paz y la integración

Hasta el momento, los planteamientos más comunes en relación con la educación para la paz y la integración han sido los que se enlistan a continuación (Urteaga, 2009).

- Programas de sensibilización. Pretenden crear un mecanismo inmunológico por el cual la sociedad esté preparada para hacer frente a la diferencia. Es una respuesta a una carencia, normalmente de una comunidad. Se suelen realizar antes de un proceso de integración, preparando el terreno para facilitar dicho proceso.
- Programas de prevención. Tienen la intención de preparar a la comunidad o a un colectivo «por si acaso» ocurre alguna intervención, con la intención de normalizar la diferencia.
- Programas de integración. Se implementan cuando ya se ha diagnosticado el sujeto y se pretende normalizar su situación dentro de una comunidad.
- Discriminación positiva. Conjunto de políticas que pretenden garantizar la igualdad de oportunidades a grupos en riesgo de exclusión. Su intención es darle al colectivo un trato preferente, esperando que este pueda desaparecer una vez se haya cubierto la deficiencia y normalizar así su situación en la sociedad.

Al revisar los diversos artículos en relación con la formación del profesorado en educación para la paz y educación integradora, se continúa con el planteamiento de soluciones como las anteriores, y en ningún momento se menciona la comunicación en cuanto herramienta clave para el funcionamiento de las distintas soluciones con miras a largo plazo (Del Pozo, 2016; Rivera-Meneses y Espínola-Reyna, 2015).

5. Comunicación

La responsabilidad del docente a la hora de generar un ambiente respetuoso en el aula, basado en el respeto de los DDHH y de la diversidad, va más allá de lo que se suele impartir en las maestrías. Su método comunicativo ha demostrado ser determinante para la creación de un aula inclusiva (García-Díaz, 2017).

De acuerdo con Pedroso (2000), el estudio y el entendimiento del proceso comunicativo y de aquello que favorece su funcionamiento ayudará a acercarse de forma precisa al problema de la enseñanza. Es decir, valorar y entender cómo se establecen las relaciones comunicativas entre los distintos agentes implicados en el proceso educativo puede promocionar el entendimiento de las potencialidades y dificultades del propio sistema educativo.

A fin de entender la teoría de la pena y su relación con la inclusión y los derechos humanos, se necesita entender, en primer lugar, cómo la comunicación afecta a los ambientes de aula y qué se entiende por estilo comunicativo.

El estilo comunicativo está compuesto por tono y dirección (Kaplún, 1998):

- el tono lo determina la finalidad del mensaje y cómo lo presentamos al receptor
- la dirección muestra la interacción entre el emisor y el receptor.

En relación con los tonos se han considerado los que se enlistan a continuación (Kaplún, 1998).

- **Afectivo.** El mensaje trata de generar una emoción.
- **Empático.** El mensaje tiene en cuenta los sentimientos de aquellos con los que interactúa. Necesita de escucha activa previa.
- **Informativo.** Se centra en comunicar el mensaje de forma objetiva.
- **Descriptivo.** El mensaje tiene la finalidad de describir objetivamente una situación.
- **Autoritario.** Existe cierta agresividad implícita por la cual se impone a los receptores el mensaje.

Cada uno de estos pueden utilizarse en las siguientes direcciones (Kaplún, 1998):

- Unidireccional. El emisor asume una actitud activa mientras los receptores se mantienen pasivos. No hay interacción durante y tras la exposición del mensaje.
- Bidireccional. Existe interacción o *feedback* entre emisor y receptor.
- Mixta. Ambas direcciones se utilizan.

No todos los tonos son compatibles con todas las direcciones. Por ejemplo, el tono autoritario, naturalmente, será unidireccional, así como el empático tiende a ser bidireccional.

Es importante destacar que dentro del estilo comunicativo del docente no solo se han de tener en cuenta sus palabras y la forma en la que las dice, sino el lenguaje no verbal (CNV) que utiliza (Álvarez-Núñez, 2012). En este sentido, de acuerdo con Álvarez-Núñez (2012), la forma de mirar al alumno, como el docente maneja el espacio, sus movimientos de manos y cabeza, etc., han de ser cuidados, ya que esta CNV genera un *feedback* determinado por parte de los receptores.

Una vez entendidos los estilos comunicativos, es necesario comprender los ambientes de aula posibles, según Martín-Bris (2000):

- Autoritario-explotador. Existe una fuerte jerarquía y aquellos que se colocan como autoridades no confían en la capacidad de sus subordinados para hacer un buen trabajo, por eso la autoridad —el profesor— ha de tomar las decisiones por ellos.
- Autoritario-paternalista. Al igual que el anterior, hay desconfianza y una fuerte jerarquía, pero la necesidad de control se esconde tras excusas emocionales. Se intenta hacer a los subordinados —estudiantes— sentir que todas las decisiones son tomadas para su mayor bien, a fin de mantenerlos a salvo.
- Participativo-consultor. Se muestra confianza en las capacidades de los estudiantes. A pesar de que el profesor sigue organizando el aula, se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos, de manera que se crea un ambiente un poco más democrático.
- Participativo-grupal. El profesor muestra confianza total en las capacidades de los alumnos. Todos participan y toman parte en la toma de decisiones diaria. La voz de todos tiene el mismo valor.

En la investigación realizada por García-Díaz (2016) fue posible comprobar cómo los profesores con tonos afectivos y que evitaban las etiquetas y los juicios de valor generaban un ambiente de aula que tendía a la cooperación y al respeto en diferentes aulas de primaria tanto españolas como escocesas. Por lo general, fueron estos estilos comunicativos afectivos y empáticos los que crearon ambientes de aula participativos.

	Estilo de comunicación	Ambiente de aula	Relación entre estudiantes
Escuela libre	Afectivo y empático Bidireccional	Participativo- grupal	Respetuosas cooperativas
Escuela activa	Afectivo y empático Dirección mixta	Participativo- consultor	Respetuosas cooperativas
Escuela tradicional	Autoritario e informativo Dirección mixta	Autoritario- paternalista	Competitivas

Tabla 1.
Estilos de
comunicación y
ambiente de aula

Fuente. García-Díaz,
2016.

Como se observa en la tabla 1, existe una relación obvia entre el estilo comunicativo elegido por el docente y las relaciones que los alumnos establecen entre sí.

Esta conclusión tiene sentido si tenemos en cuenta que, por lo general, sobre todo en edades tempranas, los niños tienden a imitar a los adultos de referencia. En este caso, utilizando un estilo comunicativo que lleve a la cooperación y al escape de las presiones competitivas, los alumnos mostrarán relaciones naturales de cooperación y colaboración con sus compañeros.

Es interesante también observar cómo, a pesar de las diferencias culturales entre las aulas escocesas y españolas, el estilo comunicativo cercano y afectivo motivaba a los alumnos a establecer relaciones cercanas y cooperativas con sus docentes a pesar de que, por ejemplo, en la escuela escocesa tratan a sus profesores de usted (García-Díaz, 2017).

6. Teoría de la compasión y la comunicación integradora

La comunicación para la integración explicada por los derechos humanos implica ser conscientes de la manera en que es necesario comunicarse con diferentes colectivos, y cuál es el verdadero poder de las palabras utilizadas.

Así, por ejemplo, la falta de entendimiento de las distintas discapacidades psiquiátricas, físicas o problemáticas de desarrollo suele generar miedo. Esto ha creado la situación de deshumanización para con estos colectivos a lo largo de la historia. En este sentido la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) publicaba la perspectiva del concepto de discapacidad, entendiéndolo como una construcción social en constante evolución. Esta definición revolucionaria pretende hacer entender que la creación de este concepto depende de las limitaciones del entorno tanto físicas como sociales, en el cual no tiene cabida la diferencia.

Históricamente, el concepto de discapacidad/necesidad especial se ha definido con base en tres modelos:

- **Modelo de prescindencia.** Concibe la discapacidad como una creación o castigo divino. La actitud social ante ellos era la marginación por ser considerados anormales (Palacios y Barrieffi, 2007).
- **Modelo rehabilitador o médico.** Tiene en consideración el origen biomédico de la discapacidad, y supone así la posibilidad de inserción en caso de rehabilitarse (Palacios y Barrieffi, 2007).
- **Modelo social.** Entiende la discapacidad como algo creado por las limitaciones de la sociedad a fin de integrar a personas en riesgo de exclusión por diferentes motivos (Palacios y Barrieffi, 2007).

A raíz de estas dos últimas ha surgido el último modelo, denominado biopsicosocial. Este entiende la convivencia y convergencia del modelo médico y social, de modo que concibe la condición de la persona como un compendio entre sus características físicas y el contexto social (Turner, 2001).

Se explica el concepto de discapacidad, ya que la actitud hacia colectivos diversos y su planteamiento ha seguido un desarrollo similar.

La explicación anterior pretende dar sentido a los estereotipos aún vigentes en nuestra sociedad. A pesar de la evolución de los conceptos, se encuentran ideas remanentes que mantienen actitudes pasadas pero que están aún muy presentes. Se puede observar, pues, que personas con distintas afecciones físicas, educativas o psicológicas, o simplemente diferentes, se ven como una carga para la sociedad. Por esta razón, a la hora de hacer frente a situaciones de integración se observan reacciones sociales de pena, compasión o miedo. Esta es la razón por la que conviene definir los conceptos de pena, compasión y ayuda.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE), institución que describe el significado de las palabras en el idioma español, define compasión como el sentimiento de pena, ternura e identificación ante los males de alguien. En este sentido, el concepto de pena estaría asociado al de ternura.

De acuerdo con la RAE, en alguna de sus acepciones pena haría referencia a sentimientos de tristeza. Sin embargo, la ternura está más ligada a emociones afectuosas y amables, a emociones como el amor.

En este sentido, se entendería que actuar con compasión supondría referirse al otro con cariño, pero tras haber sentido pena por él o ella.

¿Facilita al colectivo afectado por algún problema de salud mental actuar al ser la motivación la pena?, ¿cuál es el límite de la ayuda?

La integración necesita de una mentalidad de acción a largo plazo. Las acciones motivadas por la pena generan respuestas cálidas con consecuencias a corto plazo que crean la sensación de estar ayudando al otro. La persona que «ayuda» siente que su aportación va a solucionar el problema. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se considera si la acción tendrá una influencia a largo plazo, sino si calma el sentimiento de pena o no (Walton, 1997).

Actuar desde la pena supone colocarse en posición de superioridad sobre el otro. Sentir tristeza de una situación que no es tan buena como la propia, aunque no se tenga poder de cambiarla. Estas emociones se suponen generadas por el ego, así como aquellas acciones motivadas por la pena. Al buscar saciar esta sensación y no aportarle al sujeto la ayuda a largo plazo que necesita, no se le está ayudando verdaderamente, si no que nos estamos ayudando a nosotros mismos.

Siguiendo la misma lógica, a pesar de que el *outcome* de la compasión es el amor, la motivación es la pena. Por tanto, también generaría soluciones a corto plazo con la intención de saciar esta emoción inicial. El progreso en el desarrollo de programas de integración pasa por entender que socialmente reciben acciones —por lo general— motivadas por la pena.

Se entiende, entonces, que actuar movidos por alguno de estos conceptos no ayuda a la integración o normalización, sino que genera y mantiene una situación de diferenciación con colectivos ya en riesgo de exclusión. La sensación de pena, ergo, de superioridad ante ellos, mueve a mantener la sensación de diferencia. La idea de que necesitan ser ayudados cubre las necesidades del que ejecuta la acción, pero no completamente del que la recibe.

Un proceso de integración, en un plano idealista, pasaría por normalizar la actitud hacia fomentar la independencia y la sensación de utilidad de aquellos usuarios del proceso. Esto supone que el fomento de la compasión, en cuanto motivación de la ayuda, sería una estrategia incorrecta a la hora de proseguir con la construcción de sociedades pacíficas basadas en la equidad e integradoras.

En relación con lo planteado en la introducción, el papel del docente como mediador en situaciones de implantación y normalización de la diversidad — *online* y *offline*— supone que sea consciente de la motivación de sus actitudes y el uso de sus palabras, ya que será tanto la motivación tras su actitud como su lenguaje no verbal, así como su estilo comunicativo verbal, los que sentarán las bases para crear un ambiente en el que la integración pueda materializarse en busca de la independencia del individuo y no de la «ayuda».

7. Conclusiones

Pedroso (2000) termina su artículo planteando la siguiente pregunta: «¿Qué tendrá que ver la enseñanza actual con la que se realizará dentro de diez años?» (p.126). Efectivamente, la revolución mediática y tecnológica ha favorecido la necesidad de un cambio metodológico en las aulas. Sin embargo, la base del acto docente, la comunicación, se descuida aún y se usa de forma inconsciente.

Si se entiende que un modelo comunicativo está compuesto por comunicación verbal y no verbal, es de gran relevancia destacar la importancia de promocionar modelos comunicativos basados en el afecto y la empatía, en busca de evitar represalias y actitudes competitivas. Se puede prever que la comunicación cooperativa será la que cree verdaderas aulas pacíficas e integradoras.

En este sentido, la actitud del docente es un pilar principal para crear un ambiente pacífico, seguro y respetuoso para los discentes. Por tanto, educación para la paz o educación integradora supondría ofrecer al alumnado una atmósfera pacífica en la que puedan ser libres y sentirse valorados sin competir entre ellos.

A lo largo de este artículo se ha buscado demostrar cómo la actitud que se elige para afrontar la integración es determinante con miras a su duración a largo plazo. Esto supondría que una comunicación afectiva y empática no motivada por la pena o la compasión podría lograr la creación de aulas verdaderamente integradoras y pacíficas.

Otro aspecto vital en el que las facultades de educación tendrían que poner el foco es en hacer hincapié en la diferencia entre ayuda a corto plazo e intervención a largo plazo. La ayuda a corto plazo suele estar motivada por una necesidad personal o la pena, y la intervención a largo plazo se basa en motivaciones más profundas, como, por ejemplo, el amor. Conocer estos conceptos ayudará a crear conciencia de la importancia de la comunicación verbal y no verbal que se utiliza a la hora de relacionarse con el entorno.

La teoría de la compasión no es más que el comienzo de la exploración de la parte desconocida de un iceberg del que solo se ha podido observar la punta. Entramos en un terreno que se intuye farragoso, debido a la normalización de estas actitudes a nivel social. La compasión no es mala en sí misma y la pena es una actitud natural. Sin embargo, cuando se busca proporcionar soporte o acompañamiento a otra persona en proceso de integración, esto implicará la promoción de la desigualdad.

Esta teoría intenta poner de manifiesto que el cumplimiento de los derechos humanos en una sociedad no pasa simplemente por la implementación de planes y programas de integración, normalización o sensibilización específicos. También necesita que exista una sensibilización y concienciación de la manera en que uno se acerca e interviene en situaciones de desigualdad. Es, pues, la comunicación —verbal unida a la no verbal— la que puede poner fin al sentimiento de inferioridad de aquellos colectivos diversos en busca de integración.

En fin, todo este artículo tiene una finalidad muy clara. La promoción de formación en comunicación inclusiva en las facultades de educación, así como proseguir con el desarrollo de esta línea de investigación. La comunicación es la base de la función docente, de ella depende el aprendizaje y el ambiente creado en el aula. Es, por tanto, imprescindible que los maestros lleguen a ser grandes comunicadores plenamente conscientes del poder que tienen su actitud y sus palabras.

Referencias

Álvarez-Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23-37.

Benigni M. C.; Joseph, K.; Carley, K. M. (2017). Online extremism and the communities that sustain it: detecting the Isis supporting community on Twitter. *PLoS ONE*, 12(12), e0181405. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181405>

Bliuc, A. M.; Faulkner, N.; Jakubowicz, A.; McGarty, C. (2018). Online networks of racial hate: a systematic review of 10 years of research on cyber-racism. *Computers in Human Behavior*, 87, 75-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.026>

Brandhorst, J. K. (2019). Bringing communication theory into the management classroom: rejoinder to «Critical language discourse awareness in management education». *Journal of Management Education*, 43(6), 673-679. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562919867983>

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

Fernandes, C. (2019). *The relationship between teacher communication and teacher credibility, student motivation and academic achievement in India* (Tesis doctoral). Concordia University. Portland, Oregon, EE.UU. Recuperado de <https://bit.ly/2W0O0BL>

García-Díaz, A. (2016). Education for peace: influence of teacher's communication style in the relationships primary school pupils create with each other. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3), 36-39. DOI: <https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n3s1p36>

García-Díaz, A. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: comparativa de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de <https://bit.ly/3n5hQ4b>

Gasparatou, R. (2016). Emotional speech acts and the educational perlocutions of speech. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 319-331. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12193>

Grandjean, M. (2016). A social network analysis of Twitter: mapping the digital humanities community. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1171458>

Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.

Iglesias, A.; Jiménez, J.; Revuelta, P.; Moreno, L. (2016). Avoiding communication barriers in the classroom: the Apeinta Project. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 829-843. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.924533>

Ilosvay, K. (2019). An análisis of communicative interactions in school: learning from layered messages in humor. *Journal of Instructional Research*, 8(1), 39-50. DOI: <https://doi.org/10.9743/JIR.2019.1.4>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones la Torre: Madrid.

Kazemi, E. (2018). *The demands of the rights of the learner*. *Democracy & Education*, 26(2).

Kim, J.; Hastak, M. (2018). Social network analysis: characteristics of online social networks after a disaster. *International Journal of Information Management*, 38(1), 86-96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.08.003>

Law, J.; Tulip, J.; Stringer, H.; Cockerill, M.; Dockrell, J. (2019). Teachers observing classroom communication: an application of the communicating supporting classroom observation tool for children aged 4-7 years. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(3), 203-220. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659019869792>

Martín-Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.251>

Matzat, U. (2010). Online communication with offline interaction. *American Behavioral Scientist*, 53(8), 1170-1193. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764209356249>

Merrigan, M. (2014). Education in Responsibility in Order to Secure Human Rights in Times of Crisis. *Journal of Social Science Education*, 13(3), 98-107.

Myagkov, M.; Kashpour, V. V.; Baryshew, A. A.; Goiko, V. L.; Shchekotin, E. V. (2019). Distinguishing features of the activity of extreme right groups under conditions of state counteraction to online extremism in Russia. Region: Regional studies of Russia, *Easten Europe and Central Asia*, 8(1), 41-74. DOI: <https://doi.org/10.1353/reg.2019.0002>

Nupairoj, N. (2016). El ecosistema de la alfabetización mediática: un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación. *Comunicar*, 49, 29-37. DOI: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-03>

OMS (Organización Mundial De La Salud). (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2KcnmmG>

ONU (Organización de Las Naciones Unidas). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://bit.ly/37QpdFZ>

Ortega-Velasco, M. S. (2008). Nuestra escuela es social y trabaja en red. En F. López-Rodríguez *Escuela y territorio: experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Oshiro, K. F.; Weems, A. J.; Singer, J. N. (2020). Cyber racismo toward black athletes: a critical race analysis of <http://texags.com> online Brand community. *Communication & Sport*. DOI: <https://doi.org/10.1177/2167479520911888>

Palacios, A.; Barrieff, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Colección Telefónica Accesible, 4.

Paterson, L. (2003). *Scottish education in the twentieth century*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Pedroso, T. (2000). La educación y los elementos del proceso comunicativo. *Comunicar*, 15, 123-126. DOI: <https://doi.org/10.3916/C15-2000-19>

Pereira, S.; Fillol, J.; Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: de lo informal a lo formal. *Comunicar*, XXVII(58), 41-50. DOI: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>

Pillay, J. (2012). Keystone life orientation teachers: implications for educational, social and cultural contexts. *South African Journal of Education*, 32, 167-177. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v32n2a497>

Pozo-Serrano, F. J. del. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente por la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 77-90. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie70088>

Rivera-Meneses, F.; Espínola-Reyna, J. G. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 153-168. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.08.fr>

Robards, B.; Bennett, A. (2011). MyTribe: post-subcultural manifestations of belonging on social network sites. *Sociology*, 45(2), 303-317. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038510394025>

Rossini, V.; Peiró-I-Gregòri, S. (2013). *Los valores de la educación: Modelos, procedimientos y técnicas*. Dykinson: Madrid.

Schalock, R. L.; Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.

Tarp, G. (2017). Influences on intercultural classroom communication: student voices. *Pedagogies: an International Journal*, 12(2), 219-231. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1289845>

Tiede, J.; Grafe, S. (2016). Media pedagogy in German and U.S. teacher education. *Comunicar*, 49, 19-28. DOI: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>

Tullis, J.; Ryalls, E. D. (2019). SNAP Challenge in the communication classroom. *Communication Teacher*, 33(4), 304-308. DOI: <https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1575439>

Turner, B. (2001). Disability and the sociology of the body. En G. Albrecht; K. Seelman; M. Bury (Eds.) *Handbook of disability studies*. (252-267). Thousand Oaks, CA: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.12927/whp.2013.21790>

Urteaga, E. (2009). Las políticas de discriminación positiva. *Revista de Estudios Políticos*, 146, 181-213.

Vanga-Arvelo, M. G.; Fernández-Sotelo, A. (2016). Programación neurolingüística para fomentar la dirección afectiva, creatividad y comunicación en el aula. *AUC: Revista de Arquitectura*, 3743-3750.

Vuopala, E.; Hyvönen, P.; Järvelä, S. (2015). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787415616730>

Walton, D. (1997). *Appeal to pity: argumentum ad misericordiam*. EE. UU.: State University Press.

Weasel, L. (2017). From deliberative democracy to communicative democracy in the classroom. A response to «Education for deliberative democracy: a typology of classroom discussions». *Democracy & Education*, 25(1), 8, 1-6.

Wellman, B. (1996). For a social network analysis of computer networks: a sociological perspective on collaborative work and virtual community. *Proceedings of the ACM SIGCPR/SIGMIS conference on computer personnel research*. (1-11). DOI: <https://doi.org/10.1145/238857.238860>

