

Artículo de Revisión

Potencial de mindfulness y compasión para la construcción de la *noviolencia* en el contexto educativo

Irene Delgado-Suárez^{1,2*}, Marta Modrego-Alarcón^{1,2}, Mayte Navarro-Gil², Paola Herrera-Mercadal² y Dr. Javier García Campayo^{2,3}

¹ Instituto de Investigación Sanitaria Aragón, IIS

² Red de Investigación en Actividades Preventivas y Promoción de la Salud. Universidad de Zaragoza

³ Hospital Universitario Miguel Servet

* Autor correspondencia: idelgado@iisaragon.es

Recibido: 03/11/2018; Aceptado: 22/12/2018; Publicado: 30/01/2019

Resumen: La violencia escolar o bullying constituye una preocupación creciente en la sociedad actual. En los últimos años, ha proliferado la investigación sobre los factores que influyen en esta realidad y las medidas de prevención e intervención llevadas a cabo para hacerle frente. En relación a esto, los resultados sugieren que los programas antibullying reducen la perpetración y la victimización de bullying. No obstante, el presente trabajo pretende ir más allá y mostrar las posibilidades de adoptar un enfoque de construcción de la noviolencia, estudiando las posibilidades de mindfulness y compasión para el desarrollo del mismo. Se expondrán las definiciones de los conceptos noviolencia, mindfulness y compasión y se pondrá de manifiesto la estrecha relación que mantienen.

Palabras Clave: Noviolencia; Mindfulness; Compasión.

Abstract: Bullying is a growing concern in today's society. In recent years, research about the agents involved in this phenomena and the prevention and intervention measures carried out, is expanding. Results suggest that antibullying programs reduce the perpetration and victimization of bullying. However, the present article intends to go further and show the possibilities of adopting a nonviolence approach, using mindfulness and compassion for its development. The definitions of the concepts nonviolence, mindfulness and compassion will be presented and the connexions between them will be discussed.

Key words: Nonviolence; Mindfulness; Compassion.

1. Introducción

1.1. Definición de bullying e incidencia

El bullying o violencia escolar se define como un tipo particular de agresión entre pares que implica un comportamiento intencionalmente dañino y repetido hacia un alumno [1]. A pesar de no ser un fenómeno moderno, su abordaje científico se ha realizado a partir de las últimas décadas. Concretamente, fue en la década de 1980 cuando surgió por primera vez como tema fundamental de investigación en occidente, tras los trágicos suicidios de niños en Noruega, cuya razón se atribuyó a la victimización por bullying [2].

Como reflejo de la preocupación creciente por el estudio del fenómeno, es prolífica la literatura al respecto[3,4]. Este interés ha permitido ahondar en la comprensión de los agentes implicados, avanzando de la dualidad agresor-víctima a la perspectiva del bullying como fenómeno social, en tanto en cuanto se enmarca en un contexto complejo de dinámicas grupales [5]. Asimismo, la inclusión de factores emocionales como objeto de análisis nos ha permitido aproximarnos a la

influencia de elementos como el apego, la empatía [6] y la competencia moral [7] en la perpetración de este tipo de conductas.

No obstante, el avance científico no ha ido acompañado de la desaparición de su incidencia y los datos estadísticos muestran cómo la presencia de la violencia escolar es un problema creciente en la cotidianidad de las aulas en nuestro país, impulsada en los últimos años por el impacto de las nuevas tecnologías. Según el último informe de *Save the Children* [8], se estima que el número de estudiantes de centros públicos españoles que sufrieron acoso en los dos meses previos a la realización del estudio se eleva a 111.000 y 82.000 niños y niñas respectivamente, dándose una clara prevalencia del acoso entre los estudiantes más jóvenes (primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria).

Centrándonos en el contexto universitario, diferentes estudios apuntan hacia una presencia relevante de este tipo de violencia, destacando como principales acciones de acoso: la creación de rumores, ridiculizaciones y amenazas y acercamientos sexuales no solicitados, entre otros [9]. Estos autores llaman la atención sobre la necesidad de indagar en las características particulares del bullying en el contexto universitario. Por ejemplo, los estudiantes que con mayor frecuencia son víctimas de este tipo de conductas son aquellos con menor rendimiento académico, en contraste con el perfil más frecuente en enseñanzas medias. Por otro lado, diversos autores han centrado su investigación en determinar la presencia del bullying en función del área de estudio o trabajo, siendo el sector de la salud el que mayor presencia de este tipo de conductas [10] y, concretamente, el perfil de los estudiantes de medicina y médicos residentes, el que más afectado se ve por las mismas [11,12]. En un estudio se encontró que de los 594 médicos junior que completaron el cuestionario de su estudio, el 37% reportó haber sufrido bullying durante el último año, y el 84% haber experimentado al menos un comportamiento de acoso hacia ellos, existiendo mayor presencia de estas conductas hacia el sexo femenino [13].

1.2 Medidas adoptadas y programas anti-bullying

En esta tesitura, son diversas las iniciativas que surgen para poner solución a tan alarmante realidad. Se considera que, en el contexto universitario, las actuaciones más comúnmente utilizadas son: apoyo entre iguales, sistemas de asesoramiento y formación del personal, políticas anti-bullying y sanciones legales [9]. No obstante, en relación a esto último, cabe resaltar un estudio realizado con 10.551 estudiantes finlandeses, en el que se mostró que, desde la perspectiva del estudiante, las mejores estrategias de eliminación del bullying en el contexto universitario son aquellas que se basan en el apoyo (material, social, emocional, informacional) frente al castigo, estrategia destacada por únicamente 65 de los estudiantes encuestados [13].

En relación a los estudios con estudiantes cuyas edades varían entre 4-18 años de edad, el último meta-análisis realizado sobre la literatura [14], encontró que los programas anti-bullying reducen significativamente la perpetración del acoso escolar en aproximadamente el 19-20% y la victimización del acoso escolar en aproximadamente el 15-16%.

No obstante, muchos de los estudios que evalúan programas anti-bullying no están exentos de limitaciones [15-17]. Ferguson y sus colaboradores [16] llaman la atención sobre el efecto del sesgo de publicación ("*file drawer effect*"): los programas que no han arrojado resultados significativos tienden a no ser publicados y, por tanto, no se incluyen dentro del corpus de conocimiento científico disponible. Dichos autores concluyen que es necesario continuar con la investigación de los programas anti-bullying desarrollados, coincidiendo con las conclusiones de otros investigadores [18,19].

En lo que se refiere a los propios programas anti-bullying desarrollados, se observa que algunos de ellos tratan de ofrecer una serie de estrategias que pueden resultar útiles a las víctimas, pero carecen de interés para los agresores, dado que estos suelen poseer una alta autoestima y perciben sus estrategias ya utilizadas como eficaces [16]. Otros autores inciden en la falta de consideración del clima general del centro a la hora de desarrollar estos programas [18]. Y, por su parte, algunos investigadores hacen referencia a que los programas anti-bullying se centran en las formas más evidentes de violencia, es decir, en la violencia explícita [20]. Otras formas de violencia, como las agresiones o exclusión basadas en prejuicios ligados al género, son objeto de interpretaciones

personales y no se ofrece para ellas una respuesta tan clara como en los casos de agresiones físicas o verbales [21].

En este sentido, Mercadillo y Arias [22] diferencian entre violencia y agresión, destacando el carácter muchas veces invisible de la violencia frente a la claridad con la que aparece la agresión, entendida como cualquier comportamiento de un ser humano hacia otro con la intención de causar un daño próximo o inmediato. En la agresión, por tanto, hay un objetivo y una víctima claros. Sin embargo, las manifestaciones de la violencia, aunque pueden y suelen incluir comportamientos agresivos, no son tan obvias. Los autores destacan la violencia hacia uno mismo como ejemplo de la dificultad de establecer la dicotomía agresor-víctima.

Algunos autores reflexionan sobre cómo el carácter reduccionista de aquellos enfoques que centran sus actuaciones en el control y la vigilancia, no solo no dan respuesta a la complejidad de la problemática, sino que obstaculizan la reflexión necesaria para la construcción de relaciones sanas y de aprendizaje sobre conceptos como la paz o los conflictos, al tiempo que limitan el desarrollo de la autonomía y la corresponsabilidad por parte del alumnado [20].

El interrogante que se plantea es, entonces, qué estrategias utilizar para poder abordar de forma apropiada todas las formas de violencia, incluso aquellas tan complejas que carecen de carácter visible. En su investigación, algunos autores encuentran diferentes conexiones neuro-cognitivas entre la violencia y la compasión [22]. La compasión es entendida, no como un sentimiento de conmiseración, lástima o misericordia, sino como una “bondad básica” consistente en la consciencia del sufrimiento de uno mismo y de los otros seres vivientes, junto con el deseo y el esfuerzo por aliviar ese sufrimiento [23].

En el presente artículo se revisa el conocimiento científico disponible para 1) comprender las diferentes implicaciones que supone adoptar un enfoque de construcción de la noviolencia vs. prevención del bullying; 2) estudiar las posibilidades de mindfulness y compasión para el desarrollo de este segundo enfoque.

2. Discusión bibliográfica

2.1. Construcción de la noviolencia vs. prevención del bullying

El término “noviolencia” es escasamente conocido en el contexto español y, a pesar de la importante presencia de movimientos noviolentos durante el siglo XX, parecemos estar lejos de construir una cultura de la noviolencia. A modo de ejemplo, la Real Academia Española de la Lengua no recoge el término “noviolencia”, llevando al uso de sustitutos como no-violencia o no violencia. Sin embargo, esta sería una traducción equivocada del término *nonviolence*, pues este no se limita a la negación de la violencia, sino que enfatiza el carácter activo, como fuerza positiva, del mismo, aproximándose al término sánscrito “ahimsa”[24]. En el ámbito educativo, es habitual el uso de otra terminología, como “educación para la paz” [25] o “resolución de conflictos”[26]. Wang [27] reflexiona en este sentido sobre cómo el término noviolencia tiende a percibirse como un concepto político y no educativo, debido a la acción en la esfera política de los movimientos noviolentos más conocidos del siglo pasado (por ejemplo, Martin Luther King Jr. o Mahatma Gandhi). Sin embargo, el valor ontológico y existencial de la noviolencia nace de la no-dualidad y la interconexión, yendo por tanto más allá del contexto político y siendo, sobre todo y especialmente, un proyecto educativo: hay que desaprender la violencia y aprender la compasión [27].

Diversos autores sitúan el origen de la violencia en dos separaciones: cuerpo y mente, y yo y “el otro”, proponiendo que el cultivo de la capacidad integrativa de ambas dicotomías, como base de la educación noviolenta, permite incidir en la raíz de la violencia [28]. Wang [27] define la noviolencia en cuanto concepto educativo como un doble proceso individual y colectivo, que a nivel personal incluye el cultivo de la unidad mente-cuerpo, y a nivel social la promoción de relaciones compasivas (pág.2). Se enfatiza en este sentido el carácter de la noviolencia como proceso [29], que incluiría no únicamente un carácter instrumental de evitación de conductas violentas, sino que afectaría al método, al propósito y al contenido educativo [27].

La traducción de estos planteamientos a las realidades educativas conlleva necesariamente el avance desde propuestas educativas y psicoeducativas limitadas al control de las conductas violentas, hacia acciones que permitan avanzar en la construcción interna y externa de la noviolencia. Bolliger y Wang [28] destacan que esta “pedagogía de la noviolencia” se compone de tres elementos esenciales: el cultivo de la paz interior, el establecimiento de relaciones noviolentas a través del aprendizaje, y la creación de un clima de noviolencia (p.113). En este sentido, cabe destacar varias facetas de la noviolencia esenciales en el proceso educativo: 1) la noviolencia como un proceso de introspección personal que conlleva la búsqueda del equilibrio mental, corporal y espiritual, y está ligado íntimamente al sentido de vida, pues implica “encontrar un sentido íntimo y profundo a la vida, a lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos”[30]; 2) una forma de relacionarse basada en la compasión, que nace de la consciencia del sufrimiento, junto con el deseo y la acción para aliviarlo [23,29] y, aunque supone la no ejecución de conductas violentas, no se reduce a ello; 3) la construcción de un clima noviolento en la comunidad educativa, promoviendo el desarrollo del sentimiento de interconexión [27] y humanidad compartida [31]. En el próximo apartado se discuten las posibilidades de mindfulness y compasión en relación a estos elementos.

2.2. Posibilidades de mindfulness y compasión para la construcción de la noviolencia en las comunidades educativas

Mindfulness o “atención plena” es un término de origen anglosajón que hace referencia a la capacidad de focalizar la atención en el momento presente de forma abierta y con aceptación. Thich Naht Hanh [19] lo define como “mantener viva la consciencia en la realidad presente”. Por su parte, la compasión es entendida como la consciencia del sufrimiento de uno mismo y de los otros seres vivientes, junto con el deseo y el esfuerzo por aliviar ese sufrimiento [23]. En los últimos años, el trabajo conjunto de mindfulness y compasión ha mostrado ser efectivo en el ámbito de la salud [32,33]. En el caso de los estudios con población universitaria, el corpus de publicaciones sobre el desarrollo de la compasión y la autocompasión es reducido. No obstante, existen estudios que muestran que la compasión y la autocompasión pueden desarrollarse durante la etapa universitaria [34].



Figura 1 Modelo de influencia de Kohler-Evans y Dowd. Fuente: Kohler-Evans y Dowd (p. 34)

Algunos autores, en este sentido, abogan por una enseñanza explícita de la compasión en cuanto contenido educativo. Kohler-Evans y Dowd [35] proponen un modelo para la enseñanza explícita de la compasión, inspirados en el trabajo previo de Krathwohl, Bloom y Masia, desarrollado en 1964. Los autores plantean cuatro etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la compasión (figura 1). El comienzo del proceso nace del desarrollo de la consciencia, comenzando por lidiar con las posibles disonancias cognitivas sobre el propio concepto de compasión. Los autores enfatizan que tanto el docente como los estudiantes deben partir de este estadio inicial para conectar con la relevancia del tema y su significado. El segundo nivel se centra en la aceptación de la nueva idea de compasión y el proceso de reconocimiento de las diferentes perspectivas implicadas. Los autores proponen que en el proceso de exploración de las diferentes perspectivas de los agentes implicados

las propias creencias se definen y afirman (siendo conscientes, por ejemplo, de cómo se siente el otro al recibir la compasión). El tercer nivel se centra en identificar los beneficios derivados para todos los agentes implicados, enfatizando las conexiones entre todos ellos. Este nivel debe dar cabida a la discusión, el debate y la reflexión, preparando al alumnado para el estadio final. En el cuarto y último nivel se propone al alumnado diseñar y desarrollar una respuesta compasiva ante un asunto o problemática concreta. Los autores plantean la posibilidad de inspirar al alumnado en esta etapa, cuyo objetivo principal es el empoderamiento de los estudiantes, conociendo y reflexionando sobre las vidas de personajes que lograron cambios actuando desde la compasión, tales como Mahatma Gandhi.

Otros autores enfatizan la comunicación compasiva como elemento esencial en el desarrollo de la no violencia. Rosenberg [36] desarrolla un modelo de comunicación no violenta o comunicación compasiva (NVC), basado en el desarrollo de cuatro habilidades básicas: 1) Observación de la situación sin emitir juicios o evaluaciones; 2) Observación de qué sensaciones y emociones genera a nivel interno esa situación; 3) Observación de qué necesidades derivan de ese estado interno percibido; y 4) Expresión de una petición concreta, explorando cómo beneficiar a ambas partes. Este proceso continúa dándose entre ambos interlocutores y, cuando uno se relaciona de forma abierta y plena con estos componentes, según el autor, la compasión aflora de manera natural. Estos cuatro componentes requieren de un estado de atención plena para su consecución [37], pues la comunicación no violenta o compasiva tiene lugar cuando nuestras respuestas son dadas de forma consciente, en lugar de mediante reacciones automáticas. Para ello, estas respuestas deben basarse en nuestra plena consciencia de qué estamos percibiendo, sintiendo y necesitando [36].

Suárez y sus colaboradores [37] consideran que mindfulness y la comunicación no violenta se retroalimentan positivamente, en tanto en cuanto el desarrollo de la atención plena permite un aumento de la conciencia del momento presente, mejora las habilidades de observación sin juicio y autoobservación necesarias en el proceso de comunicación compasiva, y permite el distanciamiento preciso para la formulación de una respuesta no violenta. Al mismo tiempo, el proceso de comunicación compasiva permite una disminución de los “arrebatos violentos” evitando que estos interfieran en el estado de atención plena (figura 2).

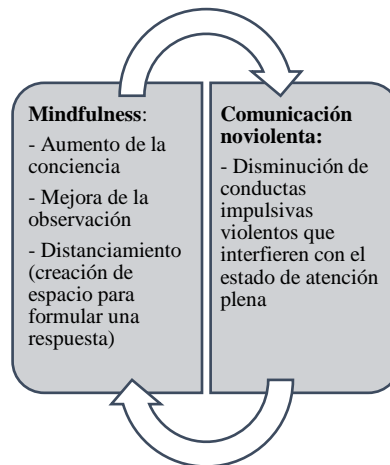


Figura 2 Aportes mutuos entre mindfulness y la comunicación no violenta. Adaptado de: Suárez et al. p 2.

Finalmente, cabe destacar que, sumado a la enseñanza explícita de la compasión en cuanto contenido didáctico y al entrenamiento en estrategias de comunicación no violenta/compasiva, la práctica de mindfulness puede permitirnos aproximarnos al “desaprendizaje” de la violencia [27], ayudándonos a desnaturalizar y des-automatizar conductas violentas interiorizadas y reproducidas en lo cotidiano.

3. Conclusiones

Como principal limitación encontramos que, al reducido corpus de conocimiento científico disponible sobre el potencial del desarrollo de *mindfulness* y compasión para la construcción de la noviolencia en contextos educativos, sumamos la diversidad de definiciones que se utilizan para referirse tanto al término compasión, como al término noviolencia. Si bien la ausencia de una definición consensuada afecta a múltiples problemáticas en el ámbito investigador, en este caso se suman las perspectivas opuestas desde las cuales se pueden interpretar: encontramos, por ejemplo, publicaciones científicas que estudian la relación de la compasión con la perpetración de conductas violentas, pero enfocando la compasión como “sentimiento de pena, desagrado o preocupación” [38].

Cabe concluir que la presencia de la violencia en las comunidades educativas es una problemática que genera preocupación tanto a nivel social como investigador y, siendo prolífera la literatura al respecto, encontramos un claro predominio de programas y estudios que abordan la situación desde la perspectiva del bullying. No obstante, es necesario revisar la eficacia de algunos de estos programas. Bebiendo de las principales experiencias de noviolencia del siglo XX, y trayendo sus valores a la realidad de las aulas del siglo XXI, consideramos necesario plantear la posibilidad de actuar con un enfoque constructivo y proactivo, promoviendo la construcción de actitudes noviolentas en las comunidades educativas. Para ello, *mindfulness* y compasión se presentan como excelentes herramientas, combinando la evidencia científica que las respalda con el uso que los grandes referentes de la historia de la noviolencia, como Mahatma Gandhi, ya hicieron de ellas en su momento.

Agradecimientos:

Equipo de Investigación en Salud Mental y Atención Primaria (GIIS017). Ayudas de Formación de Profesorado Universitario (FPU/2016), subprogramas de formación y movilidad del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, del plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (BOE de 7 de septiembre). Ayudas de Formación de Profesorado Universitario (FPU/2015), subprogramas de formación y movilidad del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, del plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (BOE de 27 de noviembre).

Conflictos de Intereses: Los autores no declaran conflicto de intereses.

Abreviaturas

Las siguientes abreviaturas son usadas en este manuscrito:

NVC: Nonviolent communication

Referencias Bibliográficas

1. Cuadrado-Gordillo I. Repetition, power imbalance, and intentionality: do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *J Interpers Violence* [Internet]. 2012 Jul;27(10):1889–910. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22203634>
2. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In: *Mental disorder and crime*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc; 1993. p. 317–49.
3. Lösel F, Ttofi MM. Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2017;33:91–106. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>

4. Schultze-Krumbholz A, Göbel K, Scheithauer H, Brighi A, Guarini A, Tsorbatzoudis H, et al. A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data From Six European Countries. *J Sch Violence*. 2015;14(1):47–65.
5. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2010;15(2):112–20. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
6. You S, Lee J, Lee Y. Bullying among Korean adolescents: the role of empathy and attachment. *Psychol Sch*. 2015;52(6):594–606.
7. Gini G, Pozzoli T, Hauser M. Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Pers Individ Dif* [Internet]. 2011;50(5):603–8. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
8. Calmaestra J, Escorial A, García P, del Moral C, Perazzo C, Ubrich T. Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. *Save the Children España*. 2016.
9. Myers CA, Cowie H. How can we prevent and reduce bullying amongst university students? *CRES Spec Issue*. 2016;8(1):109–19.
10. Farley S, Coyne I, Sprigg C, Axtell C, Subramanian G. Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. *Med Educ*. 2015;49(4):436–43.
11. Kassebaum DG, Cutler ER. On the Culture of Student Abuse in Medical School. *Acad Med*. 1998;73(11):1149–58.
12. Daugherty SR. Learning, Satisfaction, and Mistreatment During Medical Internship<SUBTITLE>A National Survey of Working Conditions</SUBTITLE>. *Jama* [Internet]. 1998;279(15):1194. Available from: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=187438>
13. Meriläinen M, Puhakka H, Sinkkonen HM. Students' suggestions for eliminating bullying at a university. *Br J Guid Couns*. 2015;43(2):202–15.
14. Gaffney H, Ttofi MM, Farrington DP. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2018;#pagerange#. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
15. Zych I, Farrington DP, Ttofi MM. Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2018;#pagerange#. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
16. Ferguson CJ, San Miguel C, Kilburn JC, Sánchez P. The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Crim Justice Rev*. 2007;32(4):401–14.
17. Yeager DS, Fong CJ, Lee HY, Espelage DL. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *J Appl Dev Psychol* [Internet]. 2015;37(1):36–51. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
18. Smith PK, Schneider BH, Ananiadou K. The Effectiveness of whole-school antibullying programs : A synthesis of evaluation research. *School Psych Rev*. 2004;33(4):547–60.
19. Merrell KW, Gueldner BA, Ross SW, Isava DM. How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *Sch Psychol Q*. 2008;23(1):26–42.
20. Bickmore K. Políticas y programas para escuelas más seguras : ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Rev Iberoam Evaluación Educ*. 2017;6(2):37–71.
21. Anagnostopoulos D, Buchanan NT, Lichty LF. to Gender-Based Bullying An Exploratory Study. *Educ Policy*. 2009;519–53.
22. Mercadillo RE, Arias NA. Violence and compassion_ a bioethical insight into their cognitive bases an..._ *Discovery Service for Widener University*. 2011;
23. Gilbert P. An introduction to Compassion Focused Therapy in Cognitive Behavior Therapy. *Int J Cogn Ther*. 2010;3(2):97–112.
24. Nagler MN. *The Search for a Nonviolent Future*. 2004.
25. Bajaj M, Mohandas H, Williams A. Book Review: *Encyclopedia of Peace Education*. *Factis Pax J* [Internet]. 2008;2(1):160–5. Available from: <https://cupola.gettysburg.edu/afsfac>
26. Funes S. Resolución de conflictos en la escuela. *Context Educ*. 2000;3(3):91–106.
27. Wang H. Nonviolence as teacher education: a qualitative study in challenges and possibilities. *J Peace Educ* [Internet]. 2018;15(2):216–37. Available from: <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1458294>
28. Bolliger L, Wang H. Pedagogy of nonviolence. *J Curric Pedagog*. 2013;10(2):112–4.
29. Hanh Naht T. *The Miracle Of Mindfulness*. Boston, Massachusetts, USA: Beacon Press; 1976.

30. López M. Principios y argumentos de la Noviolencia. *Man paz y conflictos*. 2004;303–29.
31. Neff KD, Costigan AP. Self-compassion, wellbeing and happiness. *Psychol Österreich*. 2014;114–9.
32. Amutio-Kareaga A, García-Campayo J, Delgado L, Hermosilla D, Martínez-Taboada C. Improving Communication between Physicians and Their Patients through Mindfulness and Compassion-Based Strategies: A Narrative Review. *J Clin Med* [Internet]. 2017;6(3):33. Available from: <http://www.mdpi.com/2077-0383/6/3/33>
33. Raab K. Mindfulness, Self-Compassion, and Empathy Among Health Care Professionals: A Review of the Literature. *J Health Care Chaplain*. 2014;20(3):95–108.
34. Plante T, Halman K. Nurturing Compassion Development Among College Students: A Longitudinal Study. *J Coll Character* [Internet]. 2016;17(3):164–74. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2194587X.2016.1195749>
35. Kohler-evans P, Ed D, Barnes CD, Ed D. Compassion : How do You Teach it ? 2015;6(11):33–7.
36. Rosenberg MB. *Nonviolent communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press; 2003.
37. Suarez A, Lee DY, Rowe C, Gomez AA, Murowchick E, Linn PL. Freedom Project: Nonviolent Communication and Mindfulness Training in Prison. *SAGE Open*. 2014;4(1):215824401351615.
38. Ochoa JA, Vera JÁ, Tanori J, Valdés Á. Empatía cognitiva, compasión y desconexión moral en niños agresivos de educación primaria en Cajeme, Sonora. *La Psicol Soc en México*. 2018;17:477–90.



© 2019 por los autores; Esta obra está sujeta a la licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.