

O BULLYING COMO UM FENÔMENO SOCIAL-RELACIONAL. SÓ ESTAMOS BEM SE ESTIVERMOS TODOS BEM

BULLYING AS A SOCIAL-RELATIONAL PHENOMENA WE ARE OK, WHEN WE ARE ALL OK

RESUMO: Tendo como base as práticas colaborativas e ideias de construção social, bem como pesquisas em psicologia positiva e terapias construcionistas, nosso trabalho como consultoras escolares promove a criação de comunidades de aprendizagem onde todos os membros são incluídos, aceitos e valorizados. Neste artigo, compartilhamos nossas experiências em trabalhar com as escolas em resposta à necessidade de abordar a questão do bullying ou assédio escolar. Apresentamos as ideias que professores e profissionais de educação têm considerado mais úteis, tanto na vida profissional como na vida pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: assédio escolar, comunidades colaborativas de aprendizagem, psicologia positiva, construcionismo social e terapias construtivas escolares.

ABSTRACT: Based on collaborative practices, social constructionist ideas, positive psychology research and constructive therapies, our work as school consultants fosters the creation of collaborative learning communities where all the members are appreciated included and valued. In this paper we share our experiences working in schools in response to the need to address the topic of bullying and violence in the academic environment. We are presenting the ideas that teachers and school personnel have found more useful in their work as educators as well as in their personal life.

KEYWORDS: Bullying, collaborative learning communities, positive psychology, social constructionism and constructive therapies.

SYLVIA LONDON

Mestre e terapeuta licenciada de famílias e casais, sócia-fundadora, docente e terapeuta do Grupo Campos Elíseos, da Cidade do México, México. sylvialondon@yahoo.com

TRADUÇÃO POR HELENA MAFFEI CRUZ E REVISÃO POR LEONORA CORSINI

Publicado originalmente em 2014 em Sistemas Familiares y Otros Sistemas Humanos, 30(1), 65-79.

NOSSA POSTURA FILOSÓFICA: UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Nossa abordagem colaborativa para a educação se baseia em um conjunto de pressupostos filosóficos (Anderson, 1997, Anderson & Gehart, 2007) que inclui princípios da crítica pós-moderna, a hermenêutica contemporânea e teorias como a construção social e as práticas narrativas e dialógicas. Esses pressupostos fornecem uma linguagem alternativa que nos dá uma orientação particular tanto para as conversações quanto para as práticas educacionais. A partir dessa perspectiva, cada um dos participantes da comunidade educativa (alunos, pais, professores e administradores) envolve-se ativamente na concepção e avaliação das práticas de ensino e aprendizagem, bem como no **quê** e o **como** destas práticas.

Com base nesses princípios, a pergunta básica que norteia o desenvolvimento do plano e dos projetos é inspirada no trabalho de Harlene Anderson (1997), tendo sido adaptada para o contexto educacional e das instituições escolares. Como esses profissionais da educação podem criar tipos de conversações e relações que convidem a todos os participantes da comunidade educacional ao reconhecimen-

to mútuo e à utilização de suas forças, recursos e criatividade, para, juntos, criarem possibilidades onde estas pareciam não existir?

Nosso propósito é a criação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa (Anderson, 1998, 2000, no prelo; Anderson & Swim, 1993, 1995; Fernandez, London, & Rodriguez, 2006; London & Rodriguez 2001) onde todos os membros são incluídos, valorizados, apreciados e ouvidos; um espaço onde há lugar para todas as vozes de modo que todos tenham um sentimento de pertencimento, valor e compromisso, e isto inclui funcionários, pais e alunos. Essa forma de iniciar a relação põe em prática os princípios básicos da nossa postura filosófica baseada em “conversações e relações que criam possibilidades” (Anderson, 1997). Ao iniciar o relacionamento e a conversação dessa maneira, mostramos a importância de incluir todas as vozes e tomar o tempo necessário para a construção compartilhada dos projetos, partindo do pressuposto de que incluir a maior quantidade de vozes aumenta o senso de autoria e de pertencimento, e, com eles, a responsabilidade compartilhada e o compromisso na implementação e sucesso dos mesmos.

O TELEFONEMA

Como terapeuta de família e consultora na Cidade do México, sou frequentemente convidada para dar palestras para os pais sobre temas como *bullying* ou assédio escolar.* Ao receber tais convites, a minha resposta por telefone geralmente é:

Agradeço o convite, mas, antes de aceitar, gostaria de saber se os professores e funcionários da escola

conhecem o tema e se vocês, como instituição, têm algum fórum de debates ou qualquer programa que trabalhe com a questão do *bullying*.

Se não for este o caso, minha resposta vai ser:

Acho impossível aceitar o convite, pois não me parece apropriado oferecer uma conferência sobre *bullying* para os pais sem que a escola e, principalmente, o corpo docente, conheça o tema; sem que tenha implementado um debate sobre este tema na instituição e nas salas de aula. Na minha experiência como conferencista, existe grande chance de que, no final da exposição, os pais questionem: — o que vocês, como escola, estão fazendo sobre este problema? Se os professores e a direção não têm respostas para as dúvidas e preocupações dos pais, a escola fica em um lugar muito vulnerável, que mina a relação com os pais e, conseqüentemente, o ambiente escolar. Mas terei prazer em me encontrar com vocês para conversarmos sobre sua escola e as necessidades que vocês têm, como instituição, em relação à questão do *bullying* ou assédio escolar.

Algumas escolas aceitam o convite para conversar sobre sua instituição, outras chamam outros conferencistas e, depois, me procuram dizendo que a conferência gerou o tipo de mal-estar que mencionei nesse primeiro contato por telefone.

CONVERSÇÕES E RELAÇÕES QUE CRIAM POSSIBILIDADES

Quando a escola aceita nosso convite para uma conversa com a equipe

* Venho realizando, há sete anos, em parceria com Marifer Benabib, um trabalho de consultoria escolar sobre a questão do *bullying*.

acadêmica, pedimos que estejam presentes as pessoas que tomam decisões em relação ao projeto do ambiente e bem-estar escolar, além da equipe responsável pelas normas e disciplina. Este primeiro encontro visa entrevistar as diferentes pessoas na instituição e conhecer a missão, visão e a cultura interna da escola, além de compreender as suas necessidades e motivações para trabalhar na questão do *bullying*.

As perguntas que norteiam a reunião são:

- O que vocês acham que é importante que nós saibamos sobre sua instituição?
- O que gostariam de saber sobre nós, sobre a nossa postura filosófica e a nossa forma de trabalhar?

Tomamos o tempo que for necessário para conhecer a instituição e, também, apresentarmos nossa filosofia e metodologia de trabalho, bem como os princípios que orientam a nossa prática. Com base nesse conjunto de informações, construímos, juntos, um projeto que responda as necessidades e orçamento de cada instituição.

Um desafio recorrente em nosso trabalho é encontrar maneiras de nos mantermos fiéis à nossa postura filosófica — que privilegia a prevenção, como resultante do aprendizado de formas alternativas de falar e ouvir — e, ao mesmo tempo, poder atender à demanda das instituições de encontrar soluções e delinear intervenções corretivas a curto prazo, bem como definir métodos, habilidades e práticas concretas que os professores possam implementar imediatamente. Tendo em mente esse desafio, propomos iniciar o trabalho com uma oficina de capacitação para todos os funcionários da instituição, usando uma combinação de ideias derivadas das

teorias tradicionais sobre *bullying*, da pesquisa em psicologia positiva e da terapia focada na solução, tudo dentro do guarda-chuva das práticas colaborativas. Esta longa introdução enfatiza a filosofia relacional do nosso trabalho. Parafraseando Anderson (1997): “A maneira como você conhece e se relaciona com as pessoas estabelece as bases para o tipo de conversas e relações que você pode ter com elas”. As perguntas que norteiam essa primeira fase são inspiradas no trabalho do psiquiatra norueguês Tom Andersen (1995): “Com quem falo, do quê, como, onde e quando?”.

Uma vez que acordamos as bases relacionais, podemos planejar em conjunto diferentes opções de trabalho, de acordo com as necessidades de cada instituição. As práticas colaborativas são a filosofia a partir da qual as relações e as conversações com as instituições são construídas.

PROJETOS DE FORMAÇÃO E CONSULTORIA

Ao longo dos sete anos que viemos trabalhando com escolas, temos atendido a chamados de instituições educacionais as mais variadas, instituições seculares, religiosas, montessorianas, públicas, particulares, monolíngues, bilíngues, grandes, pequenas etc. Nossa experiência tem mostrado que vale a pena investir tempo na fase inicial da relação para conhecer as características e necessidades de cada instituição e incluir a equipe técnica e de gestão na concepção do programa através da constituição de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, onde a escola é a especialista em si mesma e nós, consultoras, respondemos a suas necessidades oferecendo nossa experiência

na geração de espaços de conversação. Isto aumenta a probabilidade de termos um impacto significativo sobre a instituição. Nossa postura filosófica e a pergunta básica nos ajudam a converter as experiências de aprendizagem em forças, recursos e criatividade para transformar a instituição em uma organização inteligente, capaz de aprender tanto com seus sucessos como seus erros.

Fiéis à nossa postura filosófica, compartilhamos, abaixo, algumas experiências que os professores identificaram como úteis e que os ajudaram a construir melhores práticas em sala de aula e a melhorar suas relações com os alunos para, finalmente, se sentirem mais capazes como professores e desfrutar seu trabalho.

Os temas centrais em nossos programas de formação e consultoria incluem: *Bullying*, Psicologia Positiva, Teste VIA de Forças, Práticas Colaborativas, Comunidade de Aprendizagem, Terapia Focada na Solução: exceções e escalas.

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE BULLYING

Dado que as escolas nos convidam a trabalhar sobre o tema do *bullying* ou assédio escolar e seguindo o princípio de Gregory Bateson (1972) de “transitar pelo familiar para alcançar o novo”, geralmente começamos oferecendo aos professores informações básicas que caracterizam e diferenciam o *bullying* da violência, assim como ideias que podem ser úteis para compreender a natureza relacional e social do fenômeno. Compartilharemos, a seguir, as ideias que os professores têm nos relatado como sendo as mais valiosas e úteis para gerar mudanças na dinâmica de suas salas de aula.

SALA DE AULA

No livro *Mamá me están molestando* (Thompson, Cohen, & O. Neil, 2003), os autores relatam as pesquisas de K. Dodge, J. D. Sioc, D. S. Pettit e J. M. Price, (1990), que, por sua vez, repetem as investigações realizadas por Dan Olweus (1977, 1993), reconhecido como pioneiro no estudo e descrição do fenômeno do *bullying*. Olweus observou a tendência de os grupos se formarem de acordo com o papel desempenhado por seus integrantes; não se trata de uma classificação fixa, apenas de uma tendência. Dentre os grupos escolares observados, 15% correspondem a alunos extrovertidos e seguros de si mesmos que despertam admiração e desejo de ser imitados em seus pares. Esses alunos são identificados como “populares” pelo grupo.

Por sua vez, 45% desses grupos são compostos por crianças “aceitas”, isto é, aquelas que têm um melhor amigo ou vários amigos dentro do grupo e, graças a isso, experimentam um forte sentimento de pertencimento ao grupo.

20% são crianças ambíguas, que não pertencem claramente a nenhuma das categorias acima, mas têm um amigo ou um pequeno grupo de amigos que lhes permite coexistir dentro do grupo, mesmo quando não compartilham interesses com os demais.

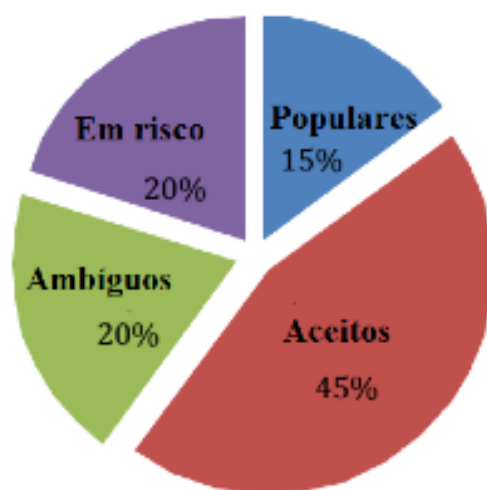
Os 20% restantes são crianças em risco social. São crianças rejeitadas, agredidas e ignoradas pelo grupo, para quem a vida escolar é uma importante fonte de angústia e sofrimento. Dentro desse grupo também se encontram os alunos que tendem a lutar contra a sua exclusão, fazendo uso de agressividade e crueldade social. Essas crianças ficam presas em um dilema: por um lado, não estão dispostas a

aceitar a sua exclusão; mas, por outro lado, pioram a situação de exclusão ao tentar combatê-la. A esse subgrupo pertencem os meninos e as meninas que se comportam como agressores ou bullies. Ao contrário do que parece à primeira vista, eles e elas não fazem parte do setor popular ou aceito pelo grupo. Assim, ao falar do fenômeno do *bullying*, devemos entender que não é apenas a vítima que é submetida ao sofrimento social crônico, mas também o agressor, que encontra no abuso a única maneira de ocupar um lugar no grupo.

A partir das oficinas que coordenamos com os professores e com base nas informações obtidas, nós os convidamos a fazer uma análise de suas classes de acordo com as categorias propostas por Olweus. Os professores têm nos relatado que essa classificação é muito útil e ajuda a identificar os papéis desempenhados por cada aluno em sala de aula e, também, os ajuda a enxergar os alunos que estão presos no papel de vítima e aqueles que se comportam como agressores, que podem ser vistos tanto como crianças em risco social como crianças vulneráveis.

COMPORTAMENTO DO GRUPO (DA INDIFERENÇA AO COMPROMISSO)

Thompson et al. (2003) nos falam, além disso, de uma interação complexa e multifatorial que favorece e perpetua o maltrato entre companheiros, ou seja, *bullying*. Isto nos levou a ampliar o nosso olhar desde o individual, como concebido há quatro décadas, para o social-relacional. Seguindo o grau de influência que vai do micro ao macrouniverso que cerca o fenômeno do *bullying*, o grupo ou pessoas que assistem à violência como “*voyeurs*” ocupa um lugar fundamental. Como em outros atos de violência, o triângulo do maltrato se completa com a presença de espectadores que, pela observação passiva ou ativa, sem intervir para deter a violência, acabam implicitamente dando sua aprovação ao agressor. A responsabilidade individual é diluída dentro da indiferença do grupo. O “código de silêncio” estabelece um vínculo de lealdade que blinda o grupo em relação ao exterior e se mantém pelo medo de sofrer represálias do grupo. Ser vítima é preferível a ser dedo-duro, porque a vítima é parte do grupo e aquele que quebra

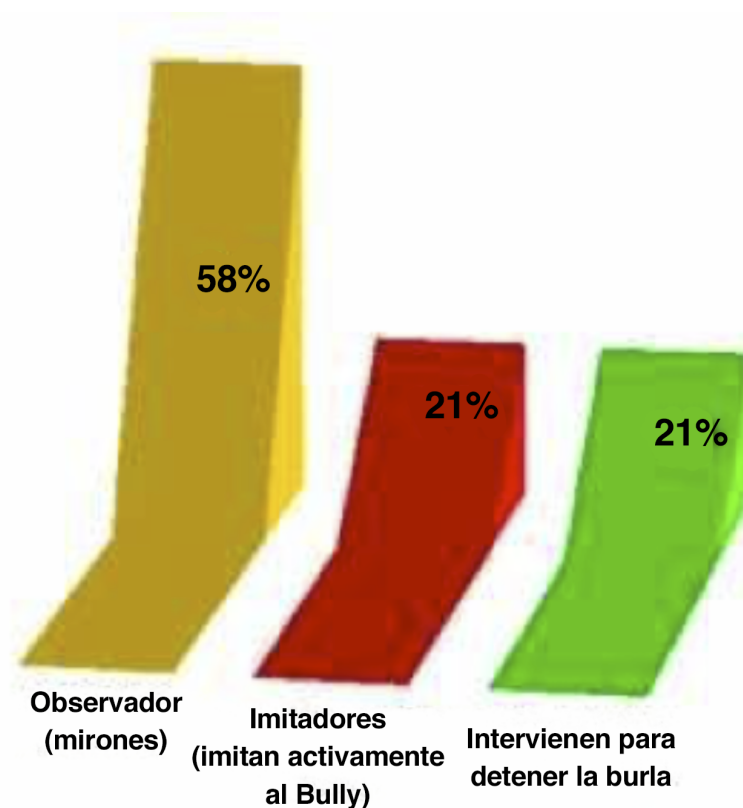


o código de silêncio está destinado ao ostracismo. O código de silêncio tem se tornado o comportamento predominante entre crianças de 8 a 20 anos, já que o pertencimento ao grupo é o aspecto mais importante para a sobrevivência emocional e social. Pesquisadores de vários países, especialmente do Canadá, vêm estudando o comportamento dos agressores e o impacto sobre o grupo de pares em situações onde não há supervisão de um adulto. Foi observado que, quando começa um ato de maltrato ou intimidação, entre 20 a 25% das crianças assistem, incentivam ou apoiam o agressor, imitando o comportamento de maltrato. Outros 20 a 25% tentam deter a violência, persuadindo verbalmente o agressor a acabar com o abuso, mas apenas uma vez.

Finalmente, 50 a 58% das crianças fazem parte do grupo de observadores ou *voyeurs* (pessoas que assistem), que opera a partir da indiferença:

“não é problema meu”, ou, mesmo, apoiando o comportamento violento. A indiferença dos espectadores, somada ao grupo que apoia o comportamento dos agressores, perfaz 75% do grupo que valida e sustenta o comportamento do agressor. Compreender o *bullying* como um fenômeno social implica convidar o grupo de espectadores a perceber a responsabilidade que tem em suas mãos ao escolher e validar os comportamentos desejados dentro de seu grupo social.

Essa compreensão pode gerar, nos estudantes que baseiam o seu comportamento no compromisso pelo bem-estar coletivo, a noção de que “só estamos bem, se estivermos todos bem”. Assim, se os espectadores se aliam ao grupo de crianças que tenta interromper os comportamentos violentos, teremos 75% dos alunos que resistem à violência e o agressor perde o apoio social que valida o seu comportamento. Tal posição cria uma



espécie de escudo protetor para cada aluno, para as vítimas potenciais e para o grupo como um todo. Pensar o fenômeno como um fenômeno social tem implicações importantes ao se planejar formas de prevenção e intervenção. Enxergar o assédio escolar como um problema de todos retira tanto a vítima quanto o agressor do centro da cena e leva o professor a pensar na responsabilidade compartilhada como um projeto de compromisso e cidadania.

PSICOLOGIA POSITIVA

Uma vez compartilhadas as informações sobre *bullying* e o lema “só estamos bem se estivermos todos bem”, convidamos os professores para iniciar o processo de transformação, prestando atenção nos seus pontos fortes pessoais e como eles são usados na relação com o seu trabalho, com a instituição, com seus colegas e alunos. O uso de ferramentas derivadas da pesquisa em Psicologia Positiva, como o Questionário VIA de Pontos Fortes desenvolvido por Chris Peterson e Martin Seligman (2002), permite criar uma comunidade de aprendizagem na qual se reconhecem e valorizam tanto os pontos fortes pessoais como os recursos do grupo de professores que compõem a instituição. Propomos exercícios para serem feitos em duplas e depois compartilhados em grupo que trabalham os pontos fortes pessoais, bem como institucionais. Os professores têm relatado que o conhecer e ativar seus principais pontos fortes pessoais ajuda a reconhecer os dos alunos; isto os leva a fomentar uma cultura apreciativa que rompe com a cultura do déficit que prevalece nas instituições escolares.

VAMOS MUDAR O MUNDO, UM VERBO DE CADA VEZ

Utilizando as ideias da psicologia positiva, demos início à criação de uma comunidade de aprendizagem focada em pontos fortes; por outro lado, as ideias de construção social nos lembram que, através da linguagem, criamos a realidade e as palavras que usamos para nos expressarmos e comunicarmos.

Com base em nossos anos de experiência como terapeutas relacionais, bem como no conhecimento da Terapia Focada na Solução (O’Hanlon & Weiner Davis, 1990) e nas práticas narrativas (White & Epston, 1993), convidamos os professores a buscarem exceções às situações problemáticas, assim como a usar escalas numéricas como instrumento para avaliar os problemas, projetar as intervenções e mensurar as mudanças.

Damos especial atenção ao uso da linguagem e das palavras; instamos os professores a usarem verbos de ação e também a recorrerem a números em suas descrições dos comportamentos das crianças, afastando-se do uso do verbo “ser”. Por exemplo, em vez de dizer “Joãozinho é indolente”, dizer “Joãozinho não fez sua tarefa 30 vezes no mês passado”. Se Joãozinho é indolente, ele não pode agir de outra forma; no entanto, se Joãozinho pode fazer a tarefa, os professores podem se afastar das descrições ontológicas que costumam utilizar quando falam das crianças. Ao mesmo tempo, através de exceções ao problema, convidamos os professores a observar o que Joãozinho pode fazer bem ou quais são suas competências, habilidades ou virtudes; exemplos: “todos os dias Joãozinho ajuda a sua irmã a tomar o remédio”; “Joãozinho fez sete gols no jogo de futebol”. No caso específico de

Joãozinho, se ele não fez a tarefa 15 vezes, apresentando, portanto, uma melhora de 50%, podemos reconhecer a melhora ao invés de ficar repetindo que ele não fez a tarefa 15 vezes. Essas ideias parecem muito interessantes aos professores, mas, ao mesmo tempo, parecem difíceis de serem realizadas sistematicamente sem um apoio e uma consultoria para lembrá-los dessa mudança epistemológica. Os professores costumam dizer que é um treinamento para a vida, que vai além do trabalho na instituição, o que nos leva a sugerir e programar reuniões regulares de monitoramento e consultoria em algumas instituições.

Outras escolas criaram blogs de melhores práticas e equipes de professores que praticam formas de falar e ouvir. Em uma escola em que havia sido criado o lema “mudemos o mundo, um verbo de cada vez”, emoldurado e pendurado na sala dos professores, foram formadas brigadas de professores treinadores de linguagem, que passaram a utilizar perguntas como: “De que outra maneira você pode dizer isto?”; ou “O que o Joãozinho fez, e quantas vezes, para que você o descrevesse dessa maneira?”.

OUTRAS MANEIRAS DE APRECIAR

Para o final do ano, e como uma forma de praticar e celebrar a comunidade de aprendizagem focada em pontos fortes, recursos e criatividade, convidamos os professores a realizarem um exercício, primeiro com os próprios colegas, a partir da pergunta — O que eu aprendi com você e o que você tem feito (comportamento, linguagem, características) para eu aprender?

As respostas foram escritas em cartões que os professores trocaram entre si, o que levou à criação dos Certifi-

cados de Apreciação, assinados pelos próprios pares. Assim, o exercício foi uma evidência da possibilidade de melhorar as relações entre colegas, já que puderam descobrir e valorizar o que havia de especial em cada um; o exercício também visou à criação de uma comunidade de apoio, pois, a partir dessas informações, todos os professores saberiam a quem recorrer quando tivessem alguma dificuldade ou dúvida no assunto em que cada um é mais qualificado ou capaz.

Uma vez praticado entre professores, pedimos-lhes para reproduzir o mesmo exercício com seus alunos no decorrer de um mês. Os professores relataram que, com alguns alunos, foi muito fácil; com outros, extremamente difícil. O que é mais surpreendente é que o exercício os levou a buscar de forma propositiva forças e virtudes nas crianças, convidando-os a mudar as lentes a partir das quais eles as enxergam. No final do mês, cada professor construiu um cartaz com os nomes de todos os alunos, o que aprendeu com cada um deles e como aprendeu, e apresentou esse cartaz em sala de aula. Além disso, cada professor preparou e entregou a cada estudante um cartão para ser lido para todo o grupo na sala de aula. Esta atividade reforça o reconhecimento das virtudes de cada um diante do grupo, dando ao aluno o conhecimento de que seu professor observa, conhece e aprecia. Finalmente, criamos, em conjunto com a escola, um show de agradecimento e apreciação em que os certificados dos professores foram entregues publicamente, reconhecendo e celebrando as habilidades que compõem a instituição através de seu pessoal.

Neste artigo, compartilhamos alguns exemplos das maneiras que temos trabalhado com instituições escolares a partir das práticas colabo-

rativas, da construção social, da psicologia positiva e das terapias construtivas. Há muitas possibilidades de aplicação dessas metodologias para a criação de comunidades de aprendizagem com base na apreciação que ajudam as instituições a se deslocar de uma cultura de indiferença para uma cultura que valoriza o compromisso, em que “só estamos bem, se todos estivermos bem”. Incentivar estes tipos de experiências relacionais não só reduz a incidência de *bullying* ou assédio escolar na instituição, como também forma cidadãos comprometidos com o cuidado de sua comunidade e seu ambiente.

REFERÊNCIAS

- Andersen, T.** (1995). Reflecting processes; acts of informing and forming: you can borrow my eyes but you can't take them away from me. In S. Friedman (Ed.), *The reflecting team inaction: collaborative practice in family therapy* (pp. 11-37). New York: Guilford.
- Anderson, H.** (1997). *Conversation, Language and Possibilities: A Post-modern approach to Therapy*. New York: Basic Books.
- Anderson, H.** (1998). Collaborative learning communities. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Relational responsibility* (pp. 65-70). Newbury Park, CA.: Sage Publications.
- Anderson, H.** (2000). Supervision as a collaborative learning community. *American Association for Marriage and Family Therapy Supervision Bulletin*. Fall, 2000, 7-10.
- Anderson, H.** (2009). Collaborative practice: Relationships and conversations that make a difference. In J. Bray & M. Stanton (Eds.), *The Wiley Handbook of Family Psychology* (pp. 300-313). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Anderson, H. & Gehart, D.** (2007). *Collaborative Therapy: Relationships and Conversations that make a difference*. New York, Routledge Taylor and Francis Group.
- Anderson, H. & Swim, S.** (1993). Learning as collaborative conversation: Combining the student's and the teacher's expertise. *Human systems: The journal of systemic consultation and management*. 4, 145-160.
- Anderson, H. & Swim, S.** (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1-13.
- Bateson, G.** (1972). *Steps to an ecology of the mind: a revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York: Ballantine Books.
- Dodge, K., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M.** (1990). Peer status and aggression in boys in Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Fernandez, E., London, S., & Rodriguez-Jazcilevich, I.** (2006). Learning teaching postmodern ideas in three different settings. *Journal of Systemic Therapies*, 25(4), 32-43.
- London, S. & I. Rodríguez J.** (2001). La Supervisión como Grupo de Conversaciones Colaborativas. In G. Licea, I. Paquentín, & H. Selicoff (Eds.), *Voces y más Voces II: Reflexiones sobre la supervisión* (pp. 81-90). México: Alinde.
- O'Hanlon, W. & Weiner Davis, M.** (1990). *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Olewus, D.** (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies

of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.

Olewus, D. (1993). *Bullying at schools: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Thompson, M., Cohen, L., & O'Neill-Grace, C. (2003). *Mamá me están molestando: como enseñarle a los niños a resolver conflictos interpersonales*. Bogotá: Norma.

White, M & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapêuticos*. Barcelona, Paidós.