

Silencio y sufrimiento social: una etnografía de adolescentes que padecen *bullying*¹

José Ignacio Lavín Cárcoba²

Recibido: 24 de mayo de 2021 /Aceptado: 14 de febrero de 2022

Resumen. El bullying o acoso escolar representa una forma de sufrimiento social en el entorno escolar que afecta al bienestar de niños y adolescentes durante su etapa escolar y que puede provocar importantes problemas de salud en la edad adulta. El silencio social es representativo de este fenómeno que se caracteriza por su difícil observación. El objetivo de esta etnografía es develar los elementos que favorecen la producción y reproducción del acoso escolar. La investigación etnográfica fue realizada en un centro escolar de educación secundaria y una asociación contra el acoso escolar entre los años 2017 y 2019. Los resultados de la investigación desvelan el papel de la naturalización del conflicto en la infancia y del silencio de la victimización en la reproducción del bullying en la escuela. Como conclusión, se indica que la dificultad de reconocimiento y visibilidad muestra la distancia de orden moral entre el mundo de los adultos y el mundo infantil y adolescente.

Palabras clave: bullying; etnografía; sufrimiento social; órdenes morales; adolescentes.

[en] Silence and social suffering: an ethnographic study of adolescent sufferers of bullying

Abstract. School bullying is a form of social suffering in the school environment. It affects the wellbeing of children and adolescents during their school years and can cause significant health problems in adulthood. As school bullying is not easily observed, it is typically shrouded in social silence. The aim of this ethnographic study is to expose the factors that contribute reproduction and production of school bullying. The ethnographic research was carried out in a secondary school and in an anti-bullying association between 2017 and 2019. The results exposed the role that the naturalisation of conflict in childhood and the silence of victimisation play in reproducing bullying in schools. The study concluded that the difficulty of recognising bullying and its visibility expose the moral distance between the adult world and the world of childhood and adolescent.

Keywords: bullying; ethnography; social suffering; moral orders; adolescents.

Sumario. 1. Introducción: una necesaria mirada etnográfica sobre el bullying. 2. Tientos metodológicos sobre un objeto silenciado. 3. Dificultad para reconocer el bullying: construcción de un nuevo orden moral. 4. Conclusión. 5. Bibliografía.

Cómo citar: Lavín Cárcoba, J. I. (2022). Silencio y sufrimiento social: una etnografía de adolescentes que padecen *bullying*, en *Revista de Antropología Social* 31(1), 105-115.

1. Introducción: una necesaria mirada etnográfica sobre el *bullying*

El *bullying* o acoso escolar se caracteriza por ser un fenómeno sociocultural de difícil observación. Envuelto por el silencio y el secreto se despliega en un espacio social custodiado por el mundo de los adultos a través de la institución escolar. Este silencio es la causa y la consecuencia del sufrimiento de las personas que padecen acoso escolar (Cavell, 1997). La etnografía es el enfoque más preciso para abordar este objeto velado que pertenece a los órdenes morales, ya que, como afirma Lambek, “La ética es menos un objeto para ser procla-

mado o diseccionado que una dimensión para ser discernida y dilucidada” (2015:8).

La Unesco define el *bullying* como “un comportamiento intencional y agresivo que ocurre repetidamente en contra de una víctima donde hay un desequilibrio real o percibido y donde las víctimas se sienten vulnerables y sin poder para defenderse por sí mismas” (Unesco, 2017:15). Olweus (2006), que es considerado el padre fundador de las investigaciones sobre acoso escolar, protagoniza los primeros estudios sobre el tema con el objetivo de conocer la incidencia de este fenómeno y el desarrollo de programas de prevención en Noruega.

¹ Este documento es el resultado de la investigación realizada en el Programa de Doctorado en Diversidad, Subjetividad y Socialización de la UNED. Para su escritura he contado con los comentarios de mis codirectores de tesis, Ángel Díaz de Rada y Ángel Martínez Hernández. Ambos me han ayudado a reflexionar y transitar por el complejo camino que lleva a la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales.

² UNED. Investigador en el programa de doctorado en Diversidad, Subjetividad y Socialización. jlavin3@alumno.uned.es

Aunque la mayoría de las investigaciones se encuentran en el ámbito cuantitativo (D'Urso y Symonds, 2021; Feijóo y Rodríguez Fernández, 2021; Mandira y Stoltz, 2021), también hay estudios cualitativos que plantean el fenómeno como un proceso social de interacciones y construcciones de significado en un contexto particular. Por ejemplo, en la revisión realizada por Thornberg (2011) se encuentran varias temáticas que pueden permitir un entendimiento profundo del *bullying* como proceso social. Algunos de los temas que aborda esta revisión de estudios cualitativos son: la construcción social de un niño como desviado que incluye las categorías de reajuste social, etiquetado y estigmatización de la víctima y el proceso de victimización; el proceso de posicionamiento social con las categorías de patrones culturales subyacentes al *bullying*; la clase baja como indicador del *bullying* y la lucha por el estatus, popularidad, poder y amigos; convertirse en *bullier*; y, por último, la cultura del secreto y los profesores desvinculados.

Los estudios cuantitativos representan a menudo este fenómeno como un objeto de intervención caracterizado por una serie de variables que reflejan una realidad desarticulada y estática. Estos estudios describen el *bullying* por su frecuencia y distribución, tipos de acoso, perfiles del acosador y de la víctima, así como de los adolescentes que lo observan. Así, el fenómeno se constituye únicamente de manera cuantificable y, por tanto, nos lleva a una explicación en términos de racionalidad instrumental (Tambiah, 2007). Sin embargo, esta manera de construir la realidad, basada en un discurso de causalidad científica, “no agota la racionalidad” como apunta Tambiah (2007: 144). Los eventos sociales como el *bullying* pertenecen a un orden de la realidad que se configura a partir de elementos como las reglas sociales y los valores éticos que emergen a partir de la interacción de las personas en la vida cotidiana y en diferentes contextos institucionales. No obstante, esta dimensión interaccional y atenta a los mundos morales está generalmente ausente en la mirada cuantitativa. Por ejemplo, el campo de la biomedicina³ medicaliza el *bullying* como un problema sanitario, debido a las consecuencias en la salud y el bienestar de los niños y adolescentes. La medicina conforma esta realidad bajo una etiqueta diagnóstica que se articula a partir de los principios de universalidad, biologismo, individualismo y neutralidad (Martínez Hernández, 2008), desplazando las dimensiones sociales y culturales al escenario donde suceden las cosas y produciendo un desprendimiento del contexto en beneficio de un objeto en bruto naturalizado. Parafraseando a Good (2003: 132), la biomedicina formula el *bullying* como “un objeto de diagnóstico y de actividad terapéutica”, un conjunto de signos y síntomas que afectan principalmente a la víctima de este proceso, pero donde se excluyen los procesos socioculturales más amplios (Menéndez, 1998) y los entornos de interacción cotidiana.

El *bullying* se conceptualiza como una forma de violencia en el entorno escolar. Aunque la violencia parece una categoría esencial, puede conducir nuestro análisis a relatos marcados y trazados sobre interpretaciones dominantes. En este sentido, Rapport y Overing apuntan a que “no puede ser definida en un primer momento como anormal o patológica” (2000: 382). Entender la violencia como un comportamiento disruptivo nos conduce a un juicio previo y determinante sobre los actos aceptables e inaceptables y, de esta manera, oscurece su conformación. Por ejemplo, el enfoque epidemiológico no entra en el fondo de la noción de *violencia* y la define por su incidencia, causas y consecuencias (Das y Nandy, 1985).

En consecuencia, la violencia se caracteriza por su ambivalencia (Das y Nandy, 1985). La encontramos, a menudo, en el campo de la indefinición más que en el de la determinación y la precisión. La violencia depende del contexto, tanto para su producción como para su percepción; es decir, “la violencia debe ser vista en un contexto sociocultural” (Rapport y Overing, 2000: 382). Así, el silencio de una sociedad, causado por la falta de reconocimiento de determinadas formas de sufrimiento, puede perpetuar la violencia en determinados contextos (Cavell, 1997). Por ejemplo, la violencia de género ha estado invisibilizada durante años debido a una falta de reconocimiento de la sociedad en su conjunto.

La riqueza de matices y texturas surgidos de la etnografía no son comparables a los resultados obtenidos en el estilo sencillo característico de la ciencia moderna, como describe Tyler (1987) en su obra. El acoso escolar no puede ser sometido a una indagación únicamente circunscrita a un marco de explicación positivista. Mediante un método dialógico y hermenéutico, la etnografía ofrece interpretaciones que ganan en profundidad según avanza la investigación. La obligación de seguir el hilo para acercarnos más que alejarnos del objeto de investigación, enmarca un tipo de comprensión que se distancia de la noción de causalidad en las ciencias positivistas. El propósito de esta etnografía es incorporar elementos que agreguen, que ofrezcan una continuidad entre espacios y que, al final, sean condensados por los individuos en su práctica diaria, como puntos relacionales en un espacio de acción. Los vínculos que establecen estos agentes, sus encuentros y desencuentros, responden a actos instrumentales, expresivos y comunicativos de una vida social que se desarrolla entre muros. En palabras de Tambiah (2007), lo que se busca con el discurso de la participación, característico de la etnografía, es enfatizar la relación de continuidad constitutiva de los fenómenos dependientes de la vida social, y es el investigador quien, al igual que un *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2012), nos indica el camino.

En suma, el abordaje etnográfico sobre el *bullying* supera este tipo de enfoques naturalizantes (Tyler, 1987: 79; Díaz de Rada, 2021) y articula su argumentación a partir de un discurso social que revela la conformación del fenómeno como una experiencia social de sufrimiento. La etnografía apuntala la representación de este objeto incluyendo los siguientes elementos: la perspectiva del agente, la influencia de las condiciones estructurales

³ Utilizo esta noción en el sentido que describe Good (2003), como el conocimiento médico y el conjunto de instituciones asociadas hegemónicas en la investigación y en la práctica clínica de las sociedades modernas.

y la consideración de una dimensión histórica a partir de la intervención de determinadas instituciones sociales. La lectura antropológica conceptualiza el acoso escolar como fenómeno de sufrimiento social en los términos propuestos por Kleinman, Das y Lock (1997): una experiencia social que encuentra su raíces y consecuencias en procesos sociales que desbordan lo individual y colapsan en lo social. Estos autores argumentan que bajo la categoría del sufrimiento social se identifican asuntos de salud, legales, morales y religiosos; por ejemplo, el acoso escolar se relaciona con cuestiones de salud física y mental, rendimiento académico y bienestar en niños y adolescentes. En este sentido, el último informe de la Unesco (2019) resalta, entre otras consecuencias, que el *bullying* se asocia con tasas más altas de sentimientos de soledad y suicidio para aquellos grupos que lo padecen en comparación con los que no lo experimentan.

Por tanto, en este artículo optamos por una mirada etnográfica que devuelva al fenómeno del *bullying* su complejidad social. No se trata de negar su eficacia al enfoque analítico de la biomedicina y otras ciencias de orientación positivista, sino que, como apunta Tambiah (2007), el objetivo es buscar la complementariedad de este discurso con lo que este autor ha denominado “participación”. El discurso biomédico aporta una imagen de causalidad basada en la atomización y distanciamiento de los eventos del mundo, mientras que el segundo enfatiza la “relación de continuidad” que caracteriza a todos los fenómenos dependientes de la vida social.

Continuando con la conformación del objeto, los niños y los adolescentes son los agentes que encarnan esta experiencia social durante su periodo de escolarización. Estas instituciones sociales, la infancia y la adolescencia, son relevantes a la hora de constituir analíticamente el objeto de investigación y reflexionar sobre el carácter construido del fenómeno del *bullying*. En este sentido, James y Prout (1990) señalan la importancia de la dimensión temporal en la conceptualización de la infancia de las sociedades modernas. Por ejemplo, estas sociedades han caracterizado “el tiempo de la infancia” como un periodo de transición al mundo adulto y, por lo tanto, una fase donde el tiempo presente pierde importancia frente al pasado y al futuro.

Este control de la temporalidad en nuestra sociedad ha constreñido el mundo infantil a un “orden menor de realidad” (Díaz de Rada, en preparación: 1158). Los niños y adolescentes son representados como proyectos. Expulsados del mundo considerado social y aproximados al mundo de la “naturaleza” tenemos como consecuencia una discriminación y una reificación a partir de la limitación de sus posibilidades agenciales (Díaz de Rada, en preparación: 1159 ss.). Por ejemplo, las ideas de madurez, inocencia y pureza (James y Prout, 1990) son el resultado de esta conceptualización de la infancia como un mundo atemporal, de tránsito al mundo adulto (Lahire, 2004).

Esta representación de la infancia influyó en los primeros estudios antropológicos sobre la institución de la escuela y los fenómenos educativos. En la presentación de un monográfico sobre los estudios de la Escuela, Franzé (2007) señala que ha habido un desplazamiento

en las investigaciones desde concepciones esencialistas articuladas alrededor del modelo de transmisión de la cultura hacia el estudio de los procesos de producción cultural. En este sentido, Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (2007) también realizan una importante síntesis acerca de los trabajos de campo llevados a cabo por la Antropología de la Escuela.

En consecuencia, esta etnografía no pretende ser un ejercicio de estudio y profundización sobre los procesos educativos *per se*, o su función en la socialización de individuos obligados a una formación que eventualmente les dará la llave para una futura inclusión en el mercado laboral. El foco se dirige a las relaciones de convivencia de los sujetos que desarrollan gran parte de su vida atrapados en rutinas dirigidas a un objetivo pedagógico, pero que también conllevan una dimensión interactiva de relación, de encuentros y desencuentros.

En resumen, el objetivo de la investigación es la comprensión del acoso escolar o *bullying* desde una perspectiva constructivista y un ejercicio epistemológico sobre el objeto de estudio en relación con la posición del investigador con aquello que pretende conocer (Bourdieu, 1988; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2013). Los primeros resultados han venido a reforzar estos posicionamientos preliminares, ya que emergieron los órdenes morales como categoría central de los primeros análisis. Una dimensión ética que es expresada en la metáfora del silencio; por una parte, el silencio de la victimización del acoso escolar y, por otra, la falta de reconocimiento reflexivo del problema que provoca sufrimiento social en los adolescentes que lo padecen.

2. Tientos metodológicos sobre un objeto silenciado

En un primer contacto con el centro escolar elegido para hacer el trabajo de campo tuve la sensación de que me había equivocado de lugar. En aquel espacio no existía el fenómeno del *bullying*. Sin embargo, esa percepción fue el primer signo de que me encontraba ante un objeto velado. El discurso de las profesoras y profesores apuntaba a que la frecuencia era muy baja, incluso inexistente. Sin embargo, la revisión estadística mostraba que en España la media de acoso escolar, si tomamos los datos del informe de la ONG *Save The Children* (Sastre, 2016), era en torno a un 9,3 %. Por tanto, decidí realizar una encuesta, a pesar de las limitaciones de esta técnica para reflejar conductas de este tipo, a 189 alumnas y alumnos de 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-16 años), y así comprobar la representatividad estadística del fenómeno.

El cuestionario utilizado se obtuvo del Estudio Estatal Sobre la Convivencia Escolar en la Educación Obligatoria (Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010) llevado a cabo por el Observatorio de la Convivencia Escolar y que fue validado⁴ para estimar

⁴ La encuesta constaba de 2 preguntas que los alumnas y alumnos debían responder una vez leída la definición de acoso escolar. En este cuestionario se optó por un rango de 4 categorías de respuestas, en lugar de 5 categorías como se recomienda internacionalmente, distribuido desde ninguna a varias veces por semana haber sufrido acoso.

la prevalencia de acoso escolar en España. Este estudio tuvo un resultado de 3,8 % de víctimas de acoso. Tomando como referencia la metodología de este último estudio, la tasa de acoso en la encuesta realizada a propósito de la etnografía presente fue de 1,59 %.

¿A qué responde esta “ignorancia” o falta de conocimiento del fenómeno por parte de los agentes estudiados? ¿Se trata de actos intencionales que ocultan el fenómeno? Consideré, como apunta Ferrándiz (2011), el secreto y el silencio como componentes que no responden únicamente a un asunto de ignorancia, sino que su estudio puede desvelar lógicas y relaciones sociales que producen y reproducen determinados órdenes sociales (Mair, Kelly y High, 2012). De este modo, la ignorancia manifestada por el profesorado no fue analizada como circunstancial, sino como un elemento más de constitución del objeto de estudio.

El acceso al campo precisó de un permiso institucional. Después de varios contactos, formales e informales, obtuve la autorización para el trabajo de campo, pero con varias condiciones; no acceder a los casos en los que se pusieran en marcha los diferentes mecanismos para resolver los asuntos de acoso escolar y no participar en las clases con el alumnado. Los casos de *bullying* detectados por la institución no estaban a mi alcance, y las razones que se daban estaban relacionadas con la conceptualización de los sujetos de estudio. Estos eran “niños” y tenían una protección especial, pero sin aclarar cuáles eran los peligros de mi presencia en el campo; en palabras de uno de los informantes, “el tema era delicado”. Por tanto, el acoso escolar quedaba envuelto por un velo de protección institucional que dificultaba la profundización en el problema.

Las instituciones implican un determinado orden simbólico (Dubet, 2007), un tipo de control en las prácticas socioculturales de los individuos a través de la tipificación de las prácticas y la definición misma de los individuos (Berger y Luckmann, 2011). Entre estos significados incrustados en los programas y en las acciones de los individuos se encuentra la concepción de la infancia y, más concretamente, la adolescencia. Una noción de *adolescente* que es definida fundamentalmente por su distancia y la distinción de sus prácticas en relación con el mundo adulto (Lahire, 2007).

Esta situación suscitó un cambio en la estrategia de producción de material empírico. En un primer momento, la intención era realizar observación participante⁵ de los procesos de mediación y resolución de conflictos en aquellos actos etiquetados como *bullying* y situaciones sociales donde pudiera estar presente. Por ejemplo, en

los periodos de recreo o descanso y, si fuera posible, observaciones fuera de la hora lectiva. Sin embargo, esta restricción en la observación me llevó a organizar un total de 5 grupos focales, 3 de alumnas y alumnos y 2 de profesores y profesoras⁶, con el objetivo de registrar el discurso de los agentes que participan en el *bullying*, en busca de razonamientos prácticos que dan sentido a su mundo y les permiten llevar a cabo sus acciones cotidianas (Coulon, 1998).

El primer grupo focal se realizó fuera de las dependencias del centro escolar y estaba compuesto por 7 adolescentes de ambos sexos. Los dos grupos focales de alumnas y alumnos posteriores se realizaron en las instalaciones del centro escolar. En esta ocasión opté por un grupo de alumnos y otro de alumnas para explorar las diferencias de género que pudieran existir en la conceptualización del *bullying*. Además de estas variables de selección enfocadas a la dimensión analítica, utilicé como criterio la existencia de amistad entre ellos, muy relevante entre los adolescentes, con el objetivo de generar un espacio comunicativo que favoreciera la *interacción grupal* (Valles, 1999). En total participaron 22 alumnas y alumnos de los cursos 1º, 2º y 3º de ESO (12-15 años). En cuanto al profesorado, intervinieron un total de 11. Aunque se facilitó el diálogo abierto, la conversación en los grupos se estructuró mediante un guion de entrevista que buscaba explorar las dimensiones del problema.

Asimismo, durante el trabajo de campo surgió la oportunidad de participar en la celebración del Día de la Paz y proponer para ese día la organización de un concurso de relato breve cuya temática versaría sobre el *bullying*. Hubo un total de 14 relatos breves de 1º de ESO. Además, dirigí 3 sesiones con alumnos y alumnas de 50 minutos cada una, donde estos diseñaban estrategias de sensibilización en contra del *bullying*. Por último, durante este tiempo en el campo recopilé documentos institucionales –protocolos, programas *antibullying*, programas de convivencia– y analicé el aula de convivencia que se utilizaba como un dispositivo de control de la convivencia en el centro escolar.

De esta forma, mi nueva estrategia de campo se orientó, como apuntan Holstein y Gubrium (2013); por un lado, a los “qués” sustantivos de la práctica social, es decir, a los significados que la institución escolar asigna al acoso escolar, y, por otro lado, a los “cómos”, considerados “formas de hacer”. Debido a las dificultades de observación de las prácticas cotidianas en el centro escolar, interpreté el discurso de los agentes como práctica social (Martín Rojo y Iñiguez Rueda, 2006) y, por tanto, “formas de hacer”.

En consecuencia, la utilización de varias técnicas de producción de material empírico según iba avanzando la investigación indicaba el desdibujamiento de las fronteras entre los diferentes paradigmas y perspectivas de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). Esto supuso

La decisión se consensuó en un equipo de 22 personas, que incluía a personas de la Universidad Complutense de Madrid, a representantes del Ministerio de Educación y de las 17 consejerías de educación de las autonomías. Esta información fue facilitada por la persona coordinadora del proyecto.

⁵ La observación participante es un concepto metodológico que se refiere a la posición del etnógrafo en un campo de acción social (Díaz de Rada, 2011). Esta relación significativa con los agentes del campo no implica convivir en el sentido clásico del concepto de observación participante, sino que permite el registro de material empírico (entrevistas, material documental, observación de comportamientos) en el contexto de la acción social.

⁶ La participación en los grupos focales y las entrevistas realizadas durante la investigación fue voluntaria, previa lectura de un documento de información de la investigación y la firma de un consentimiento informado individual. En el caso de los menores fueron sus representantes legales los que aceptaban dicha participación.

un ejercicio de reflexividad constante (Hammersley y Atkinson, 1994), ya que modifiqué el plan de investigación diseñado en un principio (Marcus, 2009). A pesar de esta flexibilidad, el anclaje y coherencia en el proceso de investigación, como nos recuerda Ferrándiz (2011), se encuentra en el marco teórico y la influencia de las diferentes teorías metodológicas.

En suma, este conjunto de técnicas representa una imagen del investigador como un *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2012), cuya principal finalidad es la profundización en el conocimiento del objeto de estudio, describiendo niveles y matices de complejidad, y no el paso de una etapa a otra en la investigación de forma irreflexiva y rígida. Por ejemplo, la organización de las estrategias de sensibilización con las alumnas y alumnos no hubiera sido posible sin tener en cuenta los primeros discursos de los grupos focales. Por tanto, el diseño emergente constituyó una de las principales características de esta investigación etnográfica.

Ahora bien, ¿hasta qué punto podemos dar cuenta de este fenómeno sin la observación directa del mismo? Esta cuestión estuvo presente durante estas primeras fases de la investigación. Existía la duda de que hubiera un problema de comprensión del fenómeno, debido al bloqueo en el acceso a la participación directa en la resolución de los conflictos definidos como *bullying* por parte de la institución escolar, y la imposibilidad de convivir con el alumnado durante largos periodos de tiempo, así como observar prácticas consideradas como acoso escolar.

Una respuesta negativa a esta cuestión me hubiera llevado a un “realismo ingenuo” (Guba y Lincoln, 2002: 125) según el cual la realidad es anterior a los sujetos y su representación se basa en el descubrimiento de hechos puros y totalmente terminados. Sin embargo, se trata de un fenómeno atrapado en las redes de la modernidad, en palabras de Latour, donde los objetos se representan en referencia al polo natural o al polo social. El campo reflejó un objeto poco estabilizado y determinado; un “cuasi-objeto que se nos aparece a veces como cosas, a veces como relato, a veces como lazo social, sin reducirse jamás a un simple ente” (Latour, 2007: 131).

El enfoque constructivista conduce a comprender el *bullying* como una experiencia social donde la intersubjetividad es el material a partir del cual se produce el conocimiento. Asimismo, el análisis se focalizó en buscar la composición de los elementos de la representación, que junto con los marcos del cuadro me indiquen “el verdadero centro de la composición” y a partir de él, lo que hace posible y fundamenta dicha representación (Foucault, 2010: 23). En este sentido, mi interés en los registros de las entrevistas y los textos institucionales se localizó en las interpelaciones de los discursos a otras instancias sociales como la medicina, la policía, el sistema judicial y sus leyes, que constituyen elementos de legitimación e instancias de delimitación (Foucault, 2018). El análisis de estas entidades sociales me permitirá establecer los planos de emergencia (Foucault, 2018) del *bullying* como un objeto socialmente reconocido.

El análisis de datos fue un proceso que se llevó a cabo durante toda la investigación ajustándose a un pro-

cedimiento de producción de categorías, donde resultó importante la interacción entre el análisis de material empírico y el diseño de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). La información recogida fue transcrita y codificada mediante un programa informático. Así, de estos primeros análisis surgió una configuración categorial que sirvió de base argumentativa, una estructura que puso en relación una interpretación relativamente coherente para poder comprender el fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva de hermenéutica crítica.

Como veremos en el siguiente apartado, la ética/moralidad⁷ es la pieza principal en la que se apoya toda la argumentación. Esta cuestión surge de la problematización de un asunto de la vida cotidiana (Mattingly y Throop, 2018), el acoso escolar, y, más concretamente, de un problema de reconocimiento. La ética no solo se presenta de manera explícita en el debate público, la mayoría de las veces necesita de un trabajo de extracción y traducción teórica de los contextos sociales donde aparece incrustada (Fassin, 2015).

3. Dificultad para reconocer el *bullying*: construcción de un nuevo orden moral

Refiriéndose a la aparición de las diferentes conductas criminales, anomalías, etc., Foucault (2018) señala al discurso de la psicopatología en su papel para convertir aquello de lo que se habla en objeto de emergencia. No se trata de un desciframiento, de un descubrimiento, sino de saber qué lo está haciendo posible o qué elementos no permiten su visibilidad. Así, vemos como el *bullying* se encuentra en una fase de aparición y reconocimiento, ya que este fenómeno no ha empezado a percibirse como problemático hasta hace unos pocos años. Pretendo someter a debate las causas de la falta de reconocimiento y visibilidad del *bullying* como fenómeno y, más concretamente, el papel del conflicto en la infancia y el silencio de la victimización.

Durante la investigación los agentes del campo señalan la dificultad para reconocerlo, para saber si se trata de una conducta normal entre adolescentes, fruto del proceso de maduración, o, por el contrario, se trata de una conducta desviada donde hay un sujeto que padece. Así lo expresa un profesor participante en un grupo focal.

Y luego, por otra parte, los comportamientos los comportamientos de acoso en, o sea, ¿dónde está? No está muy delimitado, la barrera entre lo que es el acoso y lo que es una relación teóricamente normal entre chiquillos de 14, 13 años, quiero decir, puede ser lo problemático. Es decir, esto es acoso, esto ya no es acoso, puede ser acoso mañana, y yo me siento acosado, lo entiendo como algo normal en mi rela-

⁷ Considero estos conceptos de manera intercambiable. Fundamentalmente mantengo esta posición con la idea de que lo individual siempre colapsa en lo social. Para un análisis más detallado sobre las dificultades en determinar la distinción entre ética y moralidad ver Mattingly y Throop (2018).

ción con mis compañeros. Ahí está el problema creo yo, definir eso (Profesor de grupo focal, 2017).

El informe de la Unesco (2017) ya reflejaba en sus páginas que la violencia y el *bullying* son invisibles o ignorados por el profesorado y parientes debido a que lo consideran comportamientos normales en el disciplinamiento y el crecimiento. Es decir, estos actos se pasan por alto como consecuencia de una naturalización, una forma de entender el crecimiento como un proceso de maduración, donde el adolescente debe enfrentarse a situaciones de acoso que puedan considerarse “normales” en la fase de socialización durante su escolarización.

La normalización del conflicto en la infancia y la adolescencia deriva de una determinada representación de estas dos instituciones. Como he argumentado al principio de este artículo, la adolescencia es vista como un estadio previo y de preparación para la integración en el mundo adulto (Bucholtz, 2002; James y Prout, 1990; Lahire, 2007). Así, el discurso de las profesoras y profesores se fundamenta en una representación de la adolescencia como un periodo liminal, de tránsito, cuya importancia radica en el pasado o en el futuro. Los adolescentes son el reflejo de una “ciudadanía blanda”, se caracterizan por una “baja tolerancia a la frustración” debido al exceso de protección, aislados en “burbujas” y obteniendo como resultado, sujetos “blandos” (Profesor de grupo focal, 2017). En este discurso se discrepa del proceso de socialización de los adolescentes y se remarca que se les protege en exceso. En ese camino hacia la madurez, hacia el mundo adulto, en el fondo se apela a que debe haber un aprendizaje en la frustración, la necesidad de personas fuertes, ya que son el futuro de la sociedad y esta es su finalidad. Lo encontramos reflejado en los siguientes extractos:

Una persona fuerte, se meten con él y responde con muchas estrategias. Entonces ya no es acoso. Estamos quizás en una sociedad que busca siempre el éxito de todos y cuando tenemos un pequeño fracaso, a veces, no lo podemos gestionar, y un pequeño fracaso puede ser pues que no me invitan al cumpleaños. Pues eso que antes igual lo gestionábamos de otra manera, hoy en día la familia se lo toma como algo gravísimo, y nadie estamos obligados a tener amigos. La relación en el instituto no necesariamente tiene que ser de amigos. Esos límites, esas fronteras que son muy difíciles de delimitar es lo que a veces influye mucho en el *bullying* (*Ibid.*).

De esta manera, los adolescentes son privados de su presente (James y Prout, 1990), se les resta agencia (Bucholtz, 2002) como productores de cultura, y se les evalúa con otras reglas de medir, fundamentalmente con parámetros en relación al mundo adulto, a su futuro. No son los actos conflictivos, sino los sujetos poco resistentes. El conflicto se hace necesario como prueba para acceder al mundo adulto, al mundo laboral donde nos encontramos con la “realidad”.

En la sociedad del eufemismo, lo hemos dicho todos, nunca se le dice a la gente, (...) Una cierta firmeza, tener a la gente con los pies en la tierra, la realidad.

Pues no le vamos a decir, porque para qué le vamos a decir, porque para qué le vamos a dar un disgusto, los profesores no decimos porque para qué vamos a dar un disgusto, los padres tampoco, hasta que claro, caemos todos en una realidad de trabajo, entonces ya es cuando te dan el disgusto. El disgusto no es diciéndotelo, es echándote del trabajo porque no vales. Hasta entonces, si no logras trabajar, te pasas la vida en un globo. Y entonces claro, todo esto que estamos creando, este confort, esta comodidad; por un lado, está bien, es un avance claro de la sociedad, evitar el sufrimiento, pero; por otro lado, si miramos la otra perspectiva, ¿evitamos realmente el sufrimiento? o solo lo aplazamos a un tiempo futuro. Porque el sufrimiento, que forma parte de la vida, llega (Profesor de grupo focal, 2017).

El fenómeno, por tanto, se construye a partir de una visión individualista del mismo que aparece en los discursos, con frecuencia, alrededor de nociones psicologistas, las cuales he englobado bajo la categoría de “autocomprensiones y conceptualizaciones del *self*”: datos relacionados con la personalidad, ser uno mismo, y con el término psicológico de “autoestima”. Desde un punto de vista analítico, el término *autocomprensiones*, de Brubaker y Cooper (2005), ofrece una mejor utilidad como herramienta conceptual, que estos autores utilizan como sustitutivo de *identidad*.

Autocomprensión es, por tanto, el segundo término que propondríamos para sustituir a identidad. Se trata de un término disposicional que designa lo que podría llamarse subjetividad situada: la concepción que se tiene de quién es uno, de su propia localización social, y de cómo (en función de las dos primeras) uno está preparado para actuar (Brubaker y Cooper, 2005: 196).

El término de “autoestima” funciona en los discursos como un atributo que caracteriza tanto a las víctimas como a los acosadores. Se hace referencia a esta característica como responsable de realizar o padecer *bullying*. Llevar a cabo *bullying*, como lenguaje que expresa una imagen del *yo*, y padecer *bullying*, a menudo, por tratar de ser uno mismo: visto desde la perspectiva de los alumnos y alumnas. Y, desde la visión de las profesoras y profesores, la “autoestima” como un factor que predispone a padecer *bullying*. Esta última idea está relacionada con la representación de un adolescente inmaduro y con “baja tolerancia a la frustración”: producto de la sociedad en la que vivimos (Profesor de grupo focal, 2017).

Incluso la intencionalidad de los actos considerados conflictivos pierde peso comparada con la “autoestima”. Puede haber o no haber intencionalidad en la acción hacia el otro, pero lo relevante es que te pueda hacer daño, que seas capaz de “aguantar” o “pasar” (Alumnas y alumnos de grupos focales, 2018), como indicaban algunas de las estrategias que verbalizaban los jóvenes en la investigación. Los grados o intensidades tanto de la “autoestima” como de la intencionalidad se miden frecuentemente en relación con el grado de desarrollo o

madurez del niño o adolescente. Sin embargo, la autoestima siempre jugará el papel más importante; si esta es alta, hay menos probabilidades de que el fenómeno se desarrolle. Por este motivo, algunas de las actividades recogidas en los protocolos *antibullying* van dirigidas a trabajar la “autoestima” de los jóvenes.

Asimismo, el discurso de los adolescentes describe la personalidad, los modos de comportarse e identificarse, como situacionales y contextuales (Brubaker y Cooper, 2005), superando de esta manera un concepto de identidad esencialista. Por ejemplo, señalan de manera enfática cómo cambia su comportamiento fuera del instituto y dentro, y se refieren a ese cambio de máscaras como una forma de “fingir” (*Ibid.*). Sin embargo, los agentes del campo se agarran a no querer “fingir”, a ser uno mismo, asumen que el contexto escolar les obliga a actuar de manera distinta en busca de la integración y la aceptación. Reconocen que esa supuesta estabilidad del *yo* les puede dar problemas, pero valoran de manera positiva la supuesta unicidad de la personalidad. Lahire (2004: 32) apunta cómo esta búsqueda de la unicidad se le atribuye valor moral superior con relación al cambio o la infidelidad hacia uno mismo.

No que lo mereciese, sino que por mi forma de ser yo me daba cuenta de que era diferente. Igual es culpa mía, que, por ser diferente, me estén haciendo esto, no que me lo merezca, pero sí que, igual tendría que cambiar algo, para que no sigan haciéndolo, hasta que decidí yo: ¿por qué voy a tener que hacer algo que no quiero? ¿Por qué voy a ser diferente a mí mismo? Yo me enorgullezco de, en esa época, de ser tan valiente, decir, no voy a cambiar, ¿por qué voy a cambiar?, porque a dos no les guste o a cinco. Pero resulta que esos dos o cinco tenían más amigos. Que les seguían el rollo. Entonces ahí me empecé a replantear un poquitín qué iba hacer (Entrevista a adolescente, 2019).

Esta focalización intensiva en la personalidad, la “autoestima”, por parte de los agentes del campo nos muestra que el fenómeno se describe como producto de las características individuales y no por las características del fenómeno en su conjunto. Por ejemplo, el conflicto a menudo se considera “cosas de niños” y su conceptualización como violento o no violento no computa como parámetro en la definición del acoso escolar. Así, vemos cómo se evita hablar de violencia y se usan eufemismos como “problemas de convivencia” o “maltrato entre iguales”. En suma, son las características individuales de los agentes las que juegan un papel esencial en la incoación del fenómeno (Fernández, 2006).

Maxi, el pequeño aventurero es el título de un libro de literatura infantil que refleja cómo se articulan la individualidad, el valor y la infancia para dar sentido a la normalidad del conflicto en esta etapa de la vida. “La literatura refleja los valores dominantes de una comunidad moral”, como señala David B. Morris (1997:40), con relación a la posibilidad de identificar, percibir e incluso medir una experiencia como sufrimiento. Maxi, el protagonista de la historia, tiene que superar una serie de pruebas de valor para ser valiente y conseguir ser

un aventurero como una profesión del mundo adulto: “Hola, me llamo Maxi, tengo seis años y he pensado que cuando sea mayor me haré aventurero”. El relato continúa con un listado de pruebas de valor:

- Dormir con la luz apagada.
- Entrar en la ducha de un salto, sin pensarlo y sin gritar.
- No huir cuando vea un ratón, aunque sea grande.
- No quejarme de la comida y comer la sopa sin protestar.
- *Aguantar los empujones de la fila sin quejarme.*
- No tener miedo cada vez que tenga salir a la pizarra.
- Leer en voz alta cuando la profesora me lo pida.
- Responder a sus preguntas sin temblar.

Luego, hice todas las pruebas y no paré hasta que las superé con mucho esfuerzo, me convertí en un valiente y llegó el día en que estaba preparado para ser aventurero (García-Clairac, 2006: 30-31, énfasis mío).

Otro componente en la representación del cuadro del *bullying* que dificulta su reconocimiento es la dificultad de identificar al individuo que padece. El sufrimiento interior de la víctima y el propio proceso de victimización resulta invisibilizado. Así, durante la parte del trabajo de campo realizada en una asociación de lucha en contra del *bullying*, observé cómo esta asociación busca sonoridades ante el silencio representativo del padecimiento de las víctimas. La falta de reconocimiento no solo nace de los agentes implicados en su identificación, sino que las víctimas en sus primeras fases no son conscientes de ello.

Yo no sabía que aquello ni era *bullying*, ni nada, bueno yo pensé, pues esto se pasará, yo qué sé. Será la tontería de, las tonterías, pero bueno al final era todos los días (Entrevista a adolescente, 2019).

Cuando empezó a revolucionarse un poquitín la palabra *bullying*, acoso escolar, es cuando digo, jope, si yo he sufrido eso. No sabía ni cómo se llamaba. Hay películas míticas que sí, te sientes identificado, por ejemplo, las típicas películas americanas; tú lo ves, pero no lo identificas. Les hacen acoso y demás, y tú te sientes identificado, pero tampoco sabes muy bien, porque tampoco en las películas dicen el nombre, bueno hasta esa época, en esa época no tenía nombre, por así decirlo (Entrevista a adolescente, 2019).

El proceso de victimización es lento, “gota a gota”, normalizado hasta colocar a las víctimas en una situación de acoso que ni ellas mismas son capaces de reconocer. Normalidad y silencio. Este agente del campo lo expresa de la siguiente forma:

Quien lo está recibiendo, se lleva las consecuencias a su casa durante mucho tiempo, es como un goteo, poco a poco, emocionalmente te va, te va minando. Quien ha sido objeto o está siendo objeto de acoso

escolar, lo primero que empiezas a detectar es una baja autoestima, baja autoestima que es difícil muchas veces de reconocer, tú no lo reconoces rápidamente porque si hubiese cambiado de un día para otro radicalmente, pues dices, aquí ha pasado algo, pero no. Van pasando pequeñas cosas durante mucho tiempo, y esas pequeñas cosas te vas acostumbrando a ellas, y al acostumbrarte a ellas las ves como normales, esto les pasa a los centros educativos, les pasa a las familias, le pasa a todo el mundo, y ellos mismos se van creyendo que ese es su puesto, esa es su condición. Entonces... quien es objeto de acoso escolar va creciendo con un papel que para él ya es normal, si a ti te han estado llamando tonto toda tu vida, pues tonto te vas a quedar y tonto te pensarás que vas a ser, hasta el punto de que claro eso te va afectando (Entrevista a progenitor, 2019).

Asimismo, para saber si un fenómeno es considerado *bullying*, se prescinde de la personalidad de la víctima, y de manera extensa de su experiencia. Sirva como ejemplo el siguiente extracto de un protocolo:

Es necesario diferenciar el acoso respecto de agresiones esporádicas y otras manifestaciones violentas. Para poder considerar un comportamiento como acoso escolar deben cumplirse tres criterios diagnósticos, que deben darse simultáneamente, prescindiendo de la personalidad de la posible víctima.

Los criterios son los siguientes:

1. Intención de hacer daño.
2. La repetición de las conductas agresivas.
3. La duración en el tiempo, con el establecimiento de un esquema de abuso de poder desequilibrado entre víctima y agresores (Protocolo de abordaje del acoso escolar).

La víctima tiene un papel pasivo. En los criterios para definir la situación como acoso, la víctima desaparece y su experiencia no es valorable. Foucault (2011: 16) argumenta que las prácticas y reglas que establecen la manera de arbitrar el daño y responsabilidades de los actos generan tipos de subjetividades distintivas en nuestra sociedad. La carga fundamental de los protocolos va dirigida a identificar el acto violento. Si consideramos que este depende de un marco de interpretación que ha normalizado la violencia en la niñez, basado, entre algunos otros elementos, en la falta de intencionalidad en las prácticas violentas de los niños, aflora de nuevo la categoría *las dificultades para reconocer el bullying*.

El fenómeno se larva en el tiempo, a partir de pequeños actos, pero no es esta manera silente, “gota a gota”, lo que dificulta su identificación, sino, más bien, que estos fenómenos no suponen actos disruptivos en la vida cotidiana de los adolescentes. La invisibilidad, que proviene tanto de la normalización de los actos como del silenciamiento del sufrimiento de las víctimas, provoca la dificultad en el reconocimiento del acoso, facilitando su reproducción y, por tanto, el mantenimiento del sufrimiento social de las víctimas de acoso escolar. En el

extracto siguiente recopilado de unos de los relatos del concurso organizado con motivo de esta investigación, se observa cómo a nivel representacional los jóvenes expresan esta normalización.

Jaime se despertó como todas las mañanas, él es un chico de 16 años con un largo y desordenado pelo y unas grandes orejas. De camino a la clase por los pasillos vio a Luis siendo arrastrado, os estaréis preguntando el porqué de esto y realmente no hay una razón, es por costumbre (Fragmento de uno de los relatos del concurso, 2018).

Finalmente, el cuerpo rompe el silencio mediante síntomas que reflejan el padecimiento. Este último, oculto, encuentra su caja de resonancia en el cuerpo; aflora mediante la manifestación de signos y síntomas, que, como notas musicales, expresan aquello que la palabra no es capaz de enunciar. Las faltas a clase y la asistencia al médico se vuelven comunes entre el alumnado que padece *bullying*. Las familias son conscientes de la importancia del problema a partir del aumento de la frecuencia con la que el joven demanda asistencia sanitaria.

Me lo mandaron en un par de ocasiones a casa porque se encontraba mal: se mareaba y le dolía el estómago. Entonces la primera vez, yo le llevaba al médico, no le ven nada. Le vuelvo a llevar a los pocos días, y me dicen –¿ha habido algún cambio reciente o ha ocurrido algo que no sea lo cotidiano?– y le dije –bueno ha habido un cambio de centro–, y dice –vale. Pasó con su pediatra, estuvo un cuarto de hora solo hablando con su pediatra, y cuando salió su pediatra me dijo –lo que sufre es acoso escolar. Ha relatado con pelos y señales todo lo que le hacen, y lo que hay es una sintomatología, ansiedad (Entrevista a progenitor, 2019).

La dimensión ética del acoso escolar se localiza, por tanto, en una parcela de la vida social que se da por sentada: la naturalización de la violencia en la infancia. Keane (2015) se refiere a la dimensión ética como aquella de cuya presencia los individuos no son conscientes, una dimensión implícita donde no intervienen las palabras. Asimismo, como apuntan Maier, Kelly y High (2012), se trata de situaciones sociales en las que emerge un sufrimiento social que a veces resulta de una falta de reconocimiento del objeto en cuestión. Así, la conformidad o aceptación de este tipo de conductas muestra un determinado orden moral vinculado con la falta de reconocimiento reflexivo y, por lo tanto, vivimos una reconfiguración de dicho orden, que sirve de contrapunto para determinar si una conducta es acoso o no.

La falta de reconocimiento tanto de las víctimas como de los agentes implicados en su identificación proviene de una naturalización de la violencia en la infancia. El silencio de las víctimas y la falta de visibilidad del acoso escolar, provocan la reproducción del fenómeno porque el “centro de la composición” (Foucault, 2010) no está en las características del *bullying* y los tipos de *bullying*, sino en la fase previa de incertidumbre. No depende del número de casos, sino de sacar a la luz

aquellos que de manera silenciosa se reproducen delante de nuestros ojos, velados a partir de la naturalidad de la violencia entre los adolescentes, que se ha considerado una parte integrante del recorrido hacia el mundo adulto.

Por tanto, la identificación o reconocimiento no surge de un código externo y abstracto que permite evaluar el fenómeno, y de este modo ver la moral y la ética como un epifenómeno (Mattingly y Throop, 2018). La dimensión ética se encuentra en el significado aplicado al fenómeno que conlleva una serie de compromisos y respuestas disposicionales con relación a la detección y su abordaje. En suma, una dimensión ética que surge de una representación intersubjetiva y reflexiva a partir de la vinculación con el fenómeno en la vida diaria de la escuela.

En resumen, lo que resultó central en la investigación fue la categoría *dificultad para reconocer el bullying*, ya que a partir de ella podemos entender prácticas que rodean, componen y responden a este fenómeno. La dificultad proviene de una normalización del conflicto en la infancia “cosas de niños”, y una inaccesibilidad al padecimiento interior de las víctimas que resulta central en el reconocimiento del acoso escolar. Esto provoca, por ejemplo, estrategias de afrontamiento caracterizadas por no pedir ayuda o evitar el conflicto por parte de las alumnas y alumnos. El profesorado y las familias encuentran también dificultades, sobre todo en un primer momento, de conocer el grado de importancia de las situaciones debido al velo del discurso “cosas de niños”: periodo de tránsito, de madurez, de normalidad en relación con la edad.

4. Conclusión

“El sufrimiento no tiene voz en el sentido metafórico de que el silencio se convierte en signo de algo finalmente incognoscible” (Morris, 1997: 27)

Como señala Morris (1997), el silencio se convierte en metáfora del sufrimiento. La inaccesibilidad al sufrimiento se traduce en la falta de un lenguaje para representarlo. Vacío, disperso, oculto, tenebroso, horrible; estos son algunos de los adjetivos que podríamos rescatar para encontrar el sentido a la experiencia del sufrimiento en los otros y en uno mismo. Morris apunta que, por ejemplo, los pacientes tienen en el lenguaje médico un medio y un estado de reconocimiento, y que, sin embar-

go, otros tipos de sufrimiento, como aquellos que sufren la pobreza o la guerra, solo encuentran espacio en el papel de víctima.

El sufrimiento aloja una dimensión individual y social al mismo tiempo. El dolor interior se encuentra inaccesible y a menudo irreductible al lenguaje, pero, sin embargo, este mismo sufrimiento proviene de una sociedad que no lo reconoce o no lo encuentra legitimado. Como apunté al principio del artículo, el acoso escolar o *bullying* es un objeto velado; oculto bajo la imposibilidad de que los datos estadísticos ofrezcan significados más allá de los números; y a “refugio” de una institución que controla las prácticas de los agentes mediante la conceptualización de los mismos.

Mi intención es recuperar los *órdenes morales* para comprender por qué este fenómeno social se produce y reproduce en la vida social. Davies (2011) también señala a los *órdenes morales* en su explicación; sin embargo, a diferencia de lo encontrado en esta etnografía, su aproximación se focaliza en cómo funciona el orden moral para identificar a un agresor, un individuo patológico que no acepta un orden normativo moral, y, etiquetar así un acto dentro del *bullying*. Esta autora critica la individualización y patologización de las definiciones de *bullying* por parte de los protocolos que provocan una reproducción del orden moral y limitan la posibilidad de cambio por parte de los agentes implicados.

El *bullying* o acoso escolar es un fenómeno que está emergiendo en el plano social como objeto identificable a partir de elementos que permiten su legitimidad y visibilidad. En esta etnografía resultó relevante “lo que no importa”. Lambek (2015) apunta que, en el análisis de la dimensión ética, el enfoque antropológico debe buscar respuestas de cómo las cosas llegan a importar a las personas. ¿Cómo a nivel práctico una determinada sociedad da valor a una cosa y no a otra? ¿Cómo estos fenómenos adquieren relevancia, distancia, contorno en relación con otros? ¿Cómo históricamente este asunto no había entrado en juego? El reconocimiento, lo que importa, lo socialmente relevante es una cualidad de la vida social.

El principal reto de la investigación fue el secreto y el silencio que envuelven el acoso escolar. Un secreto representado en el bloqueo de la institución escolar para acceder a los casos identificados como acoso escolar y un silencio reflejado en la dificultad de aprehensión, de identificación, de falta de reconocimiento por parte de los implicados; de un fenómeno escurridizo entre las interacciones cotidianas que lo ocultan bajo el velo de la naturalización de la violencia en la niñez.

5. Bibliografía

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2013). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Brubaker, Rogers; Cooper, Frederik (2005). “Más allá de la identidad”. En Loïc Wacquant, (Coord), *Repensar los Estados Unidos: para una Sociología del Hiperpoder*. Barcelona: Anthropos, 178-208.
- Bucholtz, Mary (2002). “Youth and Cultural Practice”. *Annual Review of Anthropology*, 31:525-552. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085443>

- Cavell, Stanley (1997). "Comments on Veena Das's Essay Language and Body: Transactions in the Construction of Pain". En Arthur Kleinman, Veena Das y Margaret Lock (Eds.), *Social Suffering* Berkeley: University of California Press, 93-8
- Coulon, Alain (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Das, Veena; Nandy, Ashis (1985). "Violence, Victimhood, and the Language of Silence". *Contributions to Indian Sociology*, 19(1):177-195. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/006996685019001011>
- Davies, Brownyn (2011). "Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths?" *Children & society*, 25(4):278. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x>
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonne S. (2012). "Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica". En Norman K. Denzin y Yvonne S. Lincoln. (Coords), *Manual de investigación cualitativa Vol.I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 43-102
- Díaz-Aguado, María José; Martínez Arias, Rosario; Martín Babarro, Javier. *Estudio Estatal Sobre La Convivencia Escolar En La Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar (Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, 2010). Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/educacion-secundaria-socializacion/13567>
- Díaz de Rada, Ángel, (en preparación). "El tiempo recobrado y las veladas formas de la discriminación". En *Discursos del Ethnos. Una etnografía incompleta sobre procesos étnicos y etnopolíticos en el Ártico Europeo*. Segunda Versión. Madrid: UNED, 1151-1188.
- (2011). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
 - (2021). *Las formas del origen: una puerta sin retorno al laberinto de las génesis*. Madrid: Trotta.
- Dubet, François (2007). "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de antropología social*, 16(16):39-66. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>.
- D'Urso, Giulio; Symonds, Jennifer (2021). "Risk factors for child and adolescent bullying and victimisation in Ireland: a systematic literature review". *Educational Review*, doi: 10.1080/00131911.2021.1987391
- Fassin, Didier (2015). "Troubled waters. at the confluence of ethics and politics". En Michael Lambek, Veena Das, Didier Fassin et al. (eds.), *Four lectures on ethics. anthropological perspectives*. Chicago: Hau Books. 175-211.
- Feijóo, Sandra; Rodríguez-Fernández, Raquel (2021). "A Meta-Analytical Review of Gender-Based School Bullying in Spain". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (23): 12687. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph182312687>
- Fernandez, James W. (2011). "La oscuridad al fondo de la escalera. Lo incoado en la investigación simbólica y algunas estrategias para abordarlo", en James W. Fernández, *El dominio del tropo. Imaginación figurativa y vida social en España*. Madrid: UNED, 285-314.
- Ferrándiz, Francisco (2011). *Etnografías contemporáneas: anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Foucault, Michael (2010). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- (2011). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
 - (2018). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franzé, Adela (2007). "Antropología, educación y escuela. Presentación". *Revista de Antropología Social*, 16:7-20.
- García-Clairac, Santiago (2006). *Maxi, el pequeño aventurero*. Madrid: Ediciones SM.
- Good, Byron (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia: Una perspectiva antropológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Guba, Ego; Lincoln, Yvonna (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Catalina A. Denman, y Jesús Armando Haro. (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora. 113-45
- Hammersley, Martyn; Atkinson Paul (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Holstein, James A.; Gubrium, Jaber F. (2013). «Práctica interpretativa y acción social». En Norman K. Denzin y Yvonne S. Lincoln. (coords.), *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. 228-69.
- James, Allison; Prout, Alan (1990). "Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood". En Allison James y Alan Prout. (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press. 230-51
- Keane, Webb (2015). "Varieties of ethical stance". En Michel Lambek, Veena Das, Didier Fassin et al., (eds.), *Four lectures on ethics. anthropological perspectives*. Chicago: Hau Books. 127-75.
- Kleinman, Arthur; Das, Veena; Lock, Margaret (Eds) (1997). *Social Suffering*. Berkeley: University of California Press.
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Bellaterra.
- (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16:21-38. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>.
- Lambek, Michael (2015). Varieties of ethical stance. En Michael Lambek, Veena Das, Didier Fassin et al., (Eds.), *Four lectures on ethics. anthropological perspectives*. Chicago: Hau Books, 5-33.
- Latour, Bruno (2007). *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mair, Jonathan; Kelly, Ann H.; High, Casey (2012). "Introduction: Making ignorance an ethnographic object". En Casey High, Ann H Kelly y Jonathan Mair. (Eds.), *The Anthropology of Ignorance. An Ethnographic Approach* New York: Palgrave Macmillan. 1-32.
- Mandira, Marielly R. y Stoltz, Tania (2021). "Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review". *International Journal of Educational Research*, 109, 101838. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
- Marcus, George E. (2009). "Introduction: Notes toward an ethnographic memoir of supervising graduate research through anthropology's decades of transformation". En James D. Faubion y George E. Marcus. (Eds.), *Fieldwork is not what it used to be: Learning Anthropology's Method in a Time of Transition* New York: Cornell University Press. 1-34.

- Martín Rojo, Luisa; Iñiguez Rueda, Lupicinio (2006). “El análisis crítico del discurso: fronteras y exclusión social en los discursos racistas”. En Lupicinio Iñiguez. (Ed.), *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC. 161-96.
- Martínez Hernáez, Ángel (2008). *Antropología médica. Teoría sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona: Anthropos.
- Mattingly, Cheryl; Throop, Jason (2018). “The Anthropology of Ethics and Morality”. *Annual Review of Anthropology*, 47:475-492. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-anthro-102317-050129>
- Menéndez, Eduardo L. (1998). “Estilos de vida, riesgos y construcción social: conceptos similares y significados diferentes”. *Estudios sociológicos*, 16(46):37-67.
- Morris, David B. (1997). “About suffering: Voice, Genre, and Moral Community”. En Arthur Kleinman, Veena Das y Margaret Lock. (Eds.), *Social Suffering*. Berkeley: University of California Press. 25-45
- Olweus, Dan (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Rapport, Nigel; Overing, Joanna (2000). *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Sastre, Ana (Coord.) (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. España: Save the Children España. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf. Accedido el 28 de septiembre de 2019.
- Tyler, Stephen A. (1987). *The unspeakable: discourse, dialogue, and rhetoric in the postmodern world*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Tambiah, Stanley J. (2007). *Magic, science, religion, and the scope of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornberg, Robert (2011). “‘She’s Weird!’ – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research.” *Children & Society*, 25 (4): 258-267. doi: <https://doi-org.ezproxy.uned.es/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Unesco. (2017). School violence and bullying: Global Status Report. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>. Accedido el 28 de septiembre de 2019.
- Unesco. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Sustainable Development Goals: Education 2030. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>. Accedido el 28 de septiembre de 2019.
- Valles Martínez, Miguel S (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velasco Maíllo, Honorio; García Castaño, Francisco Javier.; Díaz de Rada, Ángel (2007). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.