



Universitat
de les Illes Balears

**Título: Textos filosóficos como método de detección
y prevención del acoso escolar.**

**Títol: Textos filosòfics com a mètode de detecció i
prevenció de l'assetjament escolar.**

**Title: Philosophical texts as a method of detection
and prevention of bullying.**

AUTOR: José Manuel Moreno Giménez

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

**Máster Universitario en Formación del Profesorado
(Especialidad/Itinerario Filosofía)**

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2015/2016

Fecha Junio, 2016

Firma del autor _____

Nombre Tutor del Trabajo: Juan González Guardiola

Firma Tutor _____

Resumen

El acoso escolar, o bullying, es un fenómeno social que se desarrolla en el seno de las instituciones escolares y puede acarrear terribles consecuencias tanto para las víctimas de este fenómeno, como para el resto de sus compañeros. Una de las consecuencias más graves de este fenómeno, es el hecho de que muchos alumnos han acabado suicidándose tras sufrir malos tratos de forma reiterada por sus compañeros.

Los estudios realizados sobre este tema encuentran su inicio en Noruega y Suecia en la década de los 70 del pasado siglo, con Dan Olweus como pionero. Actualmente podemos encontrar una gran cantidad de estudios realizados, ya que desde Olweus, el estudio de este fenómeno se ha extendido y popularizado el concepto, sobre todo, por el resto de Europa y Norte América. Tal cantidad de estudios, sin embargo, arrojan una cierta disparidad a la hora de comparar los datos obtenidos, así como también en la definición del concepto y las clasificaciones de los diferentes roles que se establecen en las situaciones que este Trabajo de Final de Máster pretende estudiar. Por ello, la primera parte del mismo se dedicará a mostrar estas diferencias a partir de los trabajos escritos realizados por diferentes investigadores, como Maili Pörhöla, Rosa Serrate o el mismo Dan Olweus.

La propuesta se divide en dos partes: la primera corresponde a la Guía del Profesorado, dónde se explica cómo relacionar los diferentes aspectos del acoso escolar estudiados en la primera parte con los textos filosóficos y las preguntas que aparecen en la segunda parte, en el Libro del Alumnado.

Palabras Clave: Bullying, Acoso Escolar, Textos, Filosofía, Olweus

ÍNDICE

Resumen

1. Objetivos	1
2. Estado de la cuestión	2
2.1. Tipos de Acoso	5
2.2. Roles en una situación de acoso	10
2.2.1. Agresor.....	12
2.2.2. Víctima	15
2.2.3. Observadores/espectadores.....	18
3. Justificación.....	19
3.1. Aplicación.....	19
3.2. Autores de los textos seleccionados	24
3.2.1. Spinoza	24
3.2.2. Nietzsche	24
3.2.3. Lévinas.....	25
4. Propuesta	26
4.1. Guía del Profesorado	26
4.1.1. Rol Agresor.....	26
4.1.2. Rol Víctima	30
4.1.3. Rol Observadores.....	34
4.2. Libro del Alumnado.....	36
4.2.1. Rol Agresor.....	36
4.2.2. Rol víctima	43
4.2.3. Rol Observadores.....	49
5. Conclusiones	52
Referencias	53
Bibliografía.....	54
ANEXO I.....	56
ANEXO II.....	62

1. Objetivos

El presente TFM parte de una hipótesis clara:

“La aplicación del método socrático en la lectura de textos filosóficos de nuestra tradición permite trabajar aspectos como la prevención y la detección en el acoso escolar”.

Para demostrar esta hipótesis lo primero será encontrar textos cuyo contenido sea susceptible de ser relacionado con el fenómeno del acoso escolar. Más aún, nos proponemos clasificar esos textos dependiendo de su posible relación con cada uno de los roles observables.

El objetivo principal de la propuesta es invitar a los alumnos a la reflexión acerca de qué papel ocupa cada uno cuando se produce una situación de acoso. Para ello, proponemos una serie de textos extraídos de nuestra tradición filosófica como herramienta de trabajo en el aula, que irán acompañados de una serie de preguntas diseñadas para guiar la reflexión al modo socrático. Con las respuestas, el profesor obtendrá un recurso útil para conocer mejor a sus alumnos y poder detectar si se producen relaciones de acoso de las que no era consciente o confirmar que esas situaciones se producen si es que el profesor lo sospechaba.

Consideramos importante la reflexión personal de cada uno de los alumnos y las alumnas, de manera que se produzca un cambio en su actitud frente a las situaciones de acoso. Por ello, otro objetivo que persigue este trabajo es empoderar a los/as alumnos/as “víctimas” para que consigan superar el miedo y denunciar su situación y hacer conscientes a los/as alumnos/as “agresores” del daño que pueden provocar en su entorno.

Desde aquí intentaremos también subrayar el rol de los “observadores”, aquellos alumnos y alumnas que no son propiamente víctimas ni agresores en una situación de acoso determinado, pero que son fundamentales en el transcurso de relaciones abusivas, ya que se trata del grupo más numeroso, pero a la vez, es también el grupo menos estudiado por los investigadores.

2. Estado de la cuestión

El término “bullying” fue definido por primera vez en el año 1986 por el Dr. Dan Olweus, conocido por dedicar su vida a combatir este fenómeno, desde que a finales de los 60 realizara en Europa (Suecia y Noruega) las primeras investigaciones acerca de la violencia escolar. Es preciso señalar que en nuestro idioma se puede encontrar el término “bullying” traducido de varias formas: acoso escolar, intimidación, matonismo escolar, etc. Aquí utilizaremos “acoso escolar” como sinónimo de “bullying”.

Olweus señala que el fenómeno que aquí nos ocupa ha ocurrido siempre pero hasta los primeros años de la década de los 70 no fue objeto de estudio por investigadores. En 1978 explica que *“la victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes”*¹.

Más adelante, en 1986, define el acoso escolar de la siguiente forma: *“Un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes.(...) Las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras o gestos crueles, o en la exclusión del grupo”*.²

Un antecedente precede al concepto de bullying y es el de modding. Este concepto fue utilizado por primera vez en 1968, en el campo de la etología, por Konrad Lorenz, premio nobel de medicina, para designar *“un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie,*

¹ SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. Pp. 15-16.

² OLWEUS, Dan. *Una revisión general*. En: SERRANO, Ángela. *Acoso y Violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. Pp. 80-81.

*que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo*³. Este término se comenzó a utilizar para hablar de las relaciones de acoso entre seres humanos, pero la diferencia principal que establece Olweus con su concepto es el carácter individual del “bully” (matón) a diferencia del “ataque colectivo” que designa el “modding”. Además, Olweus perfila el concepto contextualizándolo y limitándolo a las relaciones entre estudiantes.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no toda acción negativa realizada en el ámbito escolar es acoso escolar. Autores como José Sanmartín Espluges, establecen una diferenciación entre acoso escolar y violencia escolar. Por violencia escolar, Sanmartín entiende: *“cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, dañe o puede dañar a terceros”*.⁴

La principal diferencia entre violencia y acoso escolar recae en su carácter reiterado en el tiempo. Es decir, el acoso escolar es violencia escolar de forma repetida y continuada. Pero este autor señala además otra diferencia, al indicar que puede haber violencia escolar no sólo entre estudiantes (violencia entre iguales), sino también en las relaciones alumno-profesor.

Por consiguiente, las principales características que diferencian al acoso escolar (o bullying), de la violencia escolar y del modding, son sus acciones negativas repetidas a lo largo del tiempo en las relaciones entre estudiantes.

Maili Pörhölä, profesora del Departamento de Comunicación de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) en 2009, define el bullying destacando precisamente ese carácter relacional del fenómeno: *“[Es] un proceso reiterado de interacción en el que estudiantes se convierten en el foco de insultos, o comportamientos hirientes, y/o exclusión por parte de un estudiante o un grupo de estudiantes sin poder defenderse o sin poder cambiar el trato que estén recibiendo.”*⁵ El hecho de la imposibilidad por parte de la víctima de cambiar el

³SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 15.

⁴SERRANO, Ángela. *Acoso y Violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. P. 27.

⁵PÖRHÖLA, M. y KINNEY, T. A. *El Acoso. Contextos, consecuencias y control*. Duato, Raquel (trad.). España: Aresta y UOC, 2010. Pp. 24-25.

curso de la relación es fundamental para Pörhölä, hecho que ya había señalado Olweus, pero que esta autora quiere subrayar.

David Farrington, doctor en psicología y profesor de Criminología de la Universidad de Cambridge, define el acoso escolar como *“la opresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona con menos poder, por parte de otra con un poder mayor”*⁶. En este caso, encontramos una definición que enfatiza la desigualdad de poder entre los actores implicados en la relación.

Existe una gran cantidad de definiciones para el acoso escolar, pero todas ellas se basan en la de Olweus. Algunos autores como Marano (1995) y Pörhölä (2010) coinciden en una serie de criterios que deben tener todas esas definiciones para delimitar el fenómeno del bullying⁷:

“1.- El acoso consiste en un comportamiento agresivo, actos negativos y procesos de interacciones dolorosas que dañan a otro física, emocional y/o socialmente.(...)”

2.- El acoso se da reiteradamente y a lo largo del tiempo. (...)

3.- El acoso surge en relaciones interpersonales caracterizadas por un desequilibrio de poder (...).”

	Modding	Bullying/Acoso Escolar	Violencia Escolar
Acciones Negativas	X	X	X
Imposibilidad Cambiar Situación	X	X	
Desequilibrio de Poder	X	X	
Ataque individual		X	X
Grupo de Iguales		X	X
Reiteración en el tiempo		X	

⁶ CALVO, A. R. y BALLESTER, F. *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS, 2007. P. 24.

⁷ PÖRHÖLA, M. y KINNEY, T. A. *El Acoso. Contextos, consecuencias y control*. Duato, Raquel (trad.). España: Aresta y UOC, 2010. Pp 22-23.

2.1. Tipos de Acoso

Existen diferentes formas de clasificar las acciones negativas que caracterizan las relaciones de acoso escolar. Rosa Serrate, psicóloga y pedagoga, afirma que existen tantas clasificaciones como investigaciones realizadas sobre el asunto, por lo que, en su guía para entender y prevenir el bullying, ofrece varias de estas clasificaciones⁸:

“-Físico: Golpes, empujones, patadas, codazos, agresiones con objetos, escupir, etc. También encerrar a la víctima en el aula, esperarle fuera de la escuela y maltratarle para quitarle sus posesiones. Se suele dar más en Primaria que en Secundaria.

-Verbal: Insultos y motes. También menosprecio en público, resaltar defectos físicos, etc. Es el tipo más habitual y más rápido para que el agresor desestabilice a la víctima y tenga el control sobre ella.

-Psicológico: El agresor manipula a la víctima emocionalmente, haciéndose pasar por su amigo, chantajeándola, jugando con sus debilidades (...). Mina la autoestima del individuo, fomentando su sensación de temor. En general, la violencia emocional se da más entre las chicas que entre los varones. En muchos casos se usa este tipo de violencia para ordenar a la víctima que haga los deberes del acosador, o para exigirle regalos, extorsionarle por dinero o para obligarla a que se reconozca culpable en el momento en que el agresor lo necesite.

-Social: Pretende aislar al joven del resto del grupo y compañeros. Se trata generalmente de una persecución y acoso mediante comentarios, abuso verbal, insultos, actitudes crueles, amenazas, agresión, ignorar totalmente a la víctima, seguirla después de la escuela, ir a su casa, tratarla como una esclava, etc. También incluye la violencia racial y religiosa. (...) También violencia sexista [:] (...) Juegos o actividades masculinas en las que se rechaza a las chicas a la hora de participar.

⁸ SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 21.

-Sexual: Todo trato que implique tocamientos en el cuerpo de las chicas o de los chicos sin su consentimiento, gestos obscenos, demandas de favores sexuales, exceder el grado de relación con un compañero o compañera si ésta no quiere; usar un tono, una intención o mensajes sexuales dando a entender que la otra persona ha actuado con intención de seducirle sin que esto sea cierto, falta de respeto al cuerpo del otro. Implica un abuso de poder.”

La misma autora presenta también la clasificación establecida por el Defensor del Pueblo en su estudio nacional, a modo de comparación de diferentes clasificaciones. En este caso, además, se subraya el hecho de que pueden darse situaciones en las que nos encontremos con más de un tipo de acoso, por ejemplo, si tenemos en cuenta que en cualquier situación de acoso se produce también un maltrato psicológico⁹:

- *“Maltrato físico: mayor incidencia en Primaria que en Secundaria.*
 - *Amenazar con armas (maltrato físico directo).*
 - *Pegar (maltrato físico directo).*
 - *Esconder objetos (maltrato físico indirecto).*
 - *Romper cosas (maltrato físico indirecto).*
 - *Robar cosas (maltrato físico indirecto).*
- *Maltrato verbal: El más habitual. Últimamente el teléfono móvil también se está convirtiendo en medio para llevarlo a cabo [El texto fue escrito en 2007, por lo que aún no se habían popularizado las redes sociales como Facebook, la cual fue traducida al español entre 2007 y 2008].*
 - *Insultar (maltrato verbal directo).*
 - *Poner motes (maltrato verbal directo).*
 - *Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).*
- *Exclusión social: Aislar al joven del resto del grupo, haciendo partícipes a otros individuos. Esto se consigue con la propia*

⁹ Ídem. P. 22.

inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Se considera «directo».

- *Ignorar a alguien.*
- *No dejar participar a alguien en una actividad*
- Mixto (físico y verbal):
 - *Amenazar con el fin de intimidar.*
 - *Obligar a hacer algo con amenazas (chantaje).*
 - *Acosar sexualmente.*
- Maltrato psicológico: *Está en todas las formas de maltrato. Adopta una amplia variedad de manifestaciones y de registros. Normalmente el maltrato psicológico desemboca en maltrato físico. Se generan acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor.”*

Como vemos, son muchas las acciones negativas que podemos encontrarnos en una situación de acoso escolar. Estas acciones pueden manifestarse de dos formas: acoso directo (ataques abiertos hacia la víctima) y/o acoso indirecto (en forma de aislamiento social y de exclusión intencionada de un grupo).

	Físico	Verbal	Psicológico	Social	Sexual	Mixto
Rosa Serrate	-Golpes -Empujar -Escupir -Agredir con objetos	-Insultos -Motes	-Manipular -Chantaje	-Exclusión -Racismo -Sexismo	-Tocamientos - -Gestos obscenos -Demanda favores	X
Defensor del Pueblo	-Amenazar con armas -Golpes -Romper/ robar	-Insultos -Motes -Críticas	Se da en todos los tipos	-Exclusión -Ignorar -No dejar participar	X	-Intimidar -Chantaje -Acoso sexual

Por su parte, Maili Pörhölä establece su propia clasificación, que en adelante seguiremos por ser más sencilla¹⁰:

“El acoso en la escuela puede ser físico o verbal/no verbal, y puede dirigirse directamente a la víctima (acoso manifiesto) o indirectamente (acoso encubierto), a espaldas de la víctima que puede que ni siquiera sepa quién la está acosando.”

De esta manera, tenemos una doble variable, de forma que los tipos de acoso se pueden clasificar en cuatro categorías. Las categorías de acoso verbal/no verbal también pueden ser conocidas como acoso comunicativo¹¹:

- *“Acoso Físico Directo: empujones, golpes, etc. obligar a la víctima a hacer algo.*
- *Acoso Físico Indirecto: robar, esconder, romper bienes o el trabajo escolar de la víctima.*
- *Acoso Comunicativo Directo: poner apodos, burlas, expresiones faciales, miradas, risas dirigidas contra la víctima. También el incumplimiento de normas sociales como no saludar, no responder, cerrarle la puerta en la cara a la víctima o no respetar su espacio.*
- *Acoso Comunicativo Indirecto: cotilleos perjudiciales o rumores infundados, criticar a espaldas de la víctima, manipular a los compañeros, quitarle amigos o ponerlos en su contra.”*

	Directo	Indirecto
Físico	Empujones, golpes, obligar a la víctima a hacer algo.	Robar, esconder, romper bienes o trabajo de la víctima.
Comunicativo	Apodos, burlas, expresiones faciales, miradas, risas, aislamiento/exclusión.	Cotilleos, rumores, críticas, manipular compañeros, quitarle amigos o ponerlos en su contra.

¹⁰ PÖRHÖLA, M. y KINNEY, T. A. *El Acoso. Contextos, consecuencias y control*. Duato, Raquel (trad.). España: Aresta y UOC, 2010. P. 21.

¹¹ Ídem. Pp. 21.

Según esta clasificación, podríamos incluir el “cyberbullying” dentro de estas dos últimas categorías (acoso comunicativo directo e indirecto), ya que se trata de un acoso comunicativo, y puede darse de forma directa por mensajería instantánea o ser realizado a espaldas de la víctima, por ejemplo, compartiendo imágenes que puedan humillarle, como fotografías comprometidas o videos en los que se pueda ver a la víctima sufriendo algún otro tipo de acoso. Con los nuevos medios de comunicación han aparecido nuevas acciones negativas, como suplantar la personalidad de alguien tras su usuario en internet para decir cosas que el dueño del perfil nunca diría. El acosador también puede verse beneficiado en esta situación ya que en la red puede ocultar su verdadera identidad tras un perfil falso o bajo el anonimato de un “apodo”.

En 2009 se realizó un estudio en las Islas Baleares sobre este fenómeno creciente. Los datos demostraron que el “42’2% de menores que afirman haber padecido el cyberbullying, también han padecido acoso en la escuela (Hinduja i Patchin, 2009)”¹². Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en la actualidad, con la aparición de los “Smartphones” con aplicaciones de mensajería como “Whatsapp”, que facilita el registro de imágenes y su libre circulación, puede que estos datos se hayan incrementado. El informe también afirma que las webs más empleadas por los alumnos de las Baleares son Fotolog e Infobalea, pero el uso de estas páginas ha sido sustituido por otras redes sociales como Facebook o Twitter.

Pörhöla establece cinco diferencias importantes¹³:

- *“Las posibilidades de distribución en masa del ciberacosador aumentan el alcance y gravedad del mensaje.*
- *Puede persistir de varias formas durante años ya que los mensajes pueden guardarse en cuentas individuales o colgarse en páginas web*

¹² SUREDA, Jaume (autor y coord.), RIGO, Eduardo (autor y coord.) y COMAS, Ruben (autor y coord.) [et al.]. *El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les Illes Balears*. Palma: Fundació iBit, 2009. P. 33.

¹³ PÖRHÖLA, M. y KINNEY, T. A. *El Acoso. Contextos, consecuencias y control*. Duato, Raquel (trad.). España: Aresta y UOC, 2010. Pp. 94-96.

a las que se puede acceder siempre que se desee. (...) Dependiendo de la naturaleza del mensaje y quién acceda a él, los individuos pueden verse perjudicados social, relacional y profesionalmente.

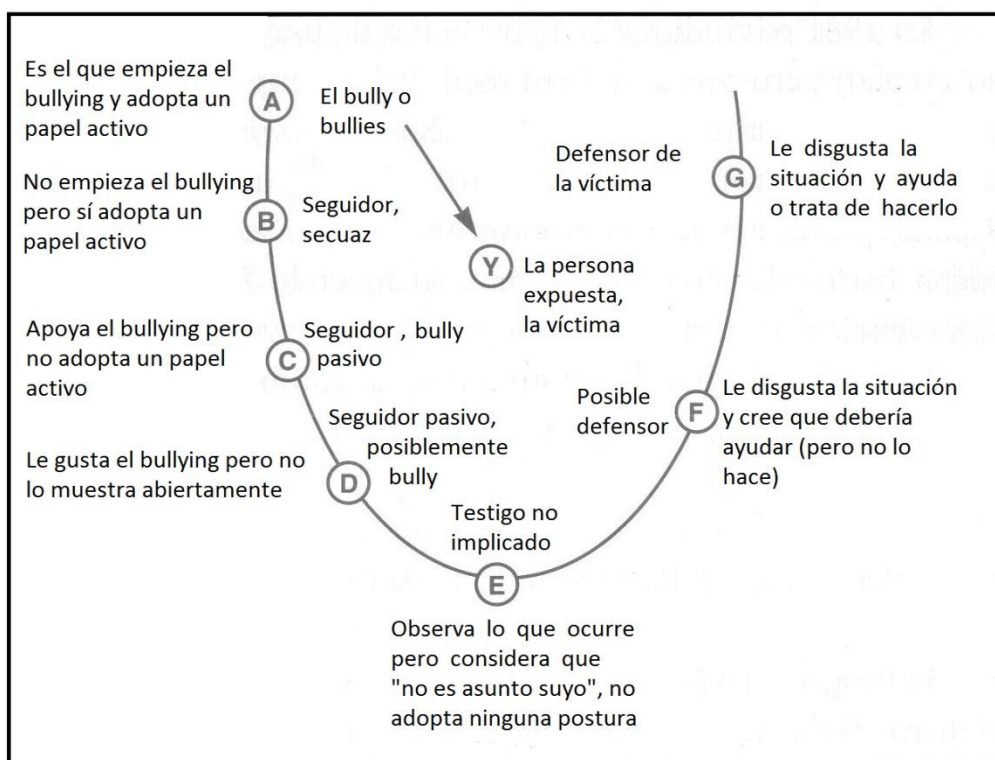
- La fuente del mensaje puede permanecer anónima. (...) El componente anónimo del ciberacoso es similar a la agresión indirecta en la que los individuos dicen cosas negativas de los demás a su espalda.
- La práctica del ciberacoso establece un importante poder diferencial entre el ciberacosador y la cibervíctima que es difícil de repetir en las formas tradicionales de acoso. Cuando la información negativa se transmite, se establece automáticamente una jerarquía de poder, ya que a la persona que difunde el mensaje se le da un mayor estatus social debido, en parte, al hecho de que los consumidores del mensaje se sienten naturalmente atraídos por esa nueva información única sobre los demás, que es una de las razones por las que nos gusta oír cotilleos.
- Los mensajes del ciberacoso pueden seguir a sus víctimas hasta casa y las cibervíctimas pueden acceder a esos mensajes muchas veces, permitiendo que se medite más profundamente sobre el contenido de los mensajes. (...) La cibervíctima puede sentir que no tiene escapatoria del ciberacosador.”

	Bullying	Cyberbullying
Mayor posibilidad de distribución en masa		X
Mayor persistencia en el tiempo		X
Mayor posibilidad de anonimato		X
Mayor desigualdad de poder		X
Mayor indefensión en casa		X

2.2. Roles en una situación de acoso

Hugo de los Campos, en su diccionario sociológico define “rol” como: “Pauta de conducta de un actor, fundada en las expectativas que sobre su ocurrencia guardan algunos de sus congéneres. Las sociedades primitivas asignan roles únicos y generalmente imprescriptibles a sus integrantes: un

sacerdote era un sacerdote, un soldado era soldado, un noble era noble. En la actualidad, los individuos desempeñan múltiples roles, como por ejemplo padre, abogado, diputado, contrabandista, (...)"¹⁴. En el momento en el que se produce una situación de acoso, se pueden observar diferentes actitudes en el comportamiento de los estudiantes. Dependiendo de cómo actúen, estaremos ante lo que Olweus llama "roles ante las situaciones de acoso", que en 2001 explicó con un esquema en el que aparecen hasta ocho roles diferenciados:



(Figura 1)¹⁵

Para simplificarlo, muchos investigadores distinguen tres grupos principales: el agresor (A), la víctima (Y) y los observadores/espectadores (el resto). El agresor es quien ejecuta la situación de acoso, pero hay que tener en cuenta que un/a agresor/a nunca suele actuar sólo/a. Necesita a su público porque sin una audiencia que lo apoye, el agresor no vería conquistado su objetivo: el reconocimiento social. La víctima es sobre quien recae la acción agresiva, quien, según la definición de acoso escolar, es incapaz de cambiar la

¹⁴ CAMPOS, Hugo de los. *Diccionario de Sociología*. [En línea]. Actualizado: 2007. Disponible en: <http://ciberconta.unizar.es/leccion/sociodic/tododic.pdf>

¹⁵Figura 1: SERRANO, Ángela. *Acoso y Violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. P. 89 .

situación de acoso que está sufriendo. Entre estos dos roles, aparece todo un abanico de posibilidades en cuanto a actitudes frente al acoso se refiere: desde quien apoya activamente al agresor (B), aportando ideas, por ejemplo, hasta quien defiende a la víctima (G). Entre esos roles encontramos otros roles menos implicados, como el bully pasivo(C), que puede reforzar las conductas negativas de sus compañeros mediante la risa, el seguidor pasivo (D), quien no muestra abiertamente que le gusta el bullying, y el posible defensor (F), quien piensa que debería ayudar a la víctima pero no lo hace. Finalmente, el último rol consiste en la actitud de no implicación (E), posiblemente por el miedo de convertirse también en víctima si interviene en la agresión.

2.2.1. Agresor

El rol de agresor (A) parece bastante claro, pero lo cierto es que pueden existir diferencias radicales entre un acosador y otro. Olweus distingue tres perfiles diferentes que encajan con este rol¹⁶:

- *“El activo, es el que establece una relación directa con la víctima en cuestión, agrediéndola de forma personal. Este tipo suele ser el más frecuentemente estudiado, si bien, estadísticamente, es el grupo menos numeroso.*
- *El social indirecto, se trata del agresor que dirige de forma encubierta a sus seguidores, a los que induce a comportarse de forma violenta con otros alumnos. Este tipo es mucho más difícil de identificar, ya que su perfil no suele ser el de agresor-tipo y su actividad no suele ser claramente perceptible.*
- *El pasivo, se trata del sujeto que no participa directamente en la acción violenta, pero que apoya al agresor (siendo un seguidor o secuaz). Este grupo suele ser el más numeroso, si bien su conducta no ha sido analizada como la del agresor activo, a pesar de que una gran parte de la responsabilidad del acto violento recae sobre ellos.”*

Como vemos, este último perfil de agresor se encuentra a medio camino entre el grupo de agresores y el grupo de espectadores, ya que no inicia la

¹⁶ SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 124.

acción negativa, pero la apoya como un seguidor del agresor (B). Las acciones del perfil del agresor activo se enmarcan dentro del grupo de tipos de acoso directo, mientras que el agresor social indirecto emplea los tipos de acoso indirecto para hacer daño a la víctima.

Olweus ha señalado una lista de características que presentan los agresores¹⁷:

- *“Fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes.*
- *Son impulsivos e iracundos.*
- *Muestran poca empatía con los estudiantes victimizados.*
- *Suelen ser desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos padres y profesores.*
- *Suelen presentar otras conductas antisociales como vandalismo, delincuencia y consumo de drogas.*
- *Los chicos, suelen ser más fuertes físicamente que el resto de compañeros en general y que las víctimas en particular.*
- *No tienen problemas especiales con su autoestima.”*

A lo que otros investigadores reformulan y añaden nuevas características (Hazler, Carne, Green, Powell y Jolly 1997)¹⁸:

- *“Es frecuente que hayan presenciado en la familia modelos de acoso.*
- *Con frecuencia han sido educados con procedimientos de disciplina inconsistentes.*
- *Es probable que hayan tenido o tengan contacto con grupos agresivos.*
- *Ven la agresión como un modo de conservar su autoimagen positiva.*
- *Dan importancia a la imagen física para mantener el sentimiento de poder y control.*
- *Crean resentimiento y frustración en el grupo de iguales.”*

¹⁷ SERRANO, Ángela. *Acoso y Violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. P. 87.

¹⁸ CALVO, A. R. y BALLESTER, F. *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS, 2007. P. 32.

Por su parte, Rosa Serrate señala otras características como: ¹⁹

- *“Integración escolar menor.*
- *Menos populares que los bien adaptados pero más que sus víctimas.*
- *Pueden sentir que sus padres o los profesores no les prestan suficiente atención.*
- *Ha recibido una educación excesivamente permisiva o no ha sido educado en la tolerancia y el respeto por los demás.*
- *Está expuesto a mucha violencia en el cine, la televisión o en los videojuegos.”*

Con todo, podemos hacernos una imagen bastante completa de las características que presenta un acosador escolar. Es probable, sin embargo, que no todos los agresores presenten todas las características. Aquí nos interesan especialmente la falta de empatía y la falta de educación en tolerancia y respeto hacia los demás.

Se han realizado una gran cantidad de estudios acerca del acoso. Parece haber un consenso generalizado en el hecho de que en los chicos predominan las agresiones directas, mientras que en las chicas las agresiones indirectas. Algunos investigadores (Happe y Fritch 1996) advierten de la “mente malévola” de los niños acosadores, con lo que “*muestran tener una actitud amoral, manipuladora y cínica*”²⁰. Además, son “*capaces de percibir el dolor de sus víctimas pero muestran niveles bajos de empatía*”²¹.

Una de las consecuencias más significativas con las que se pueden topa estos alumnos agresores, según Rosa Serrate, es que si aprenden a establecer relaciones sociales de esta manera, este comportamiento se puede generalizar y extrapolarse a otros grupos en los que integren. Incluso, señala Serrate, “*pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la*

¹⁹ SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 132.

²⁰ CALVO, A. R. y BALLESTER, F. *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS, 2007. P.44.

²¹ Ídem. P 43.

*convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres”.*²²

2.2.2. Víctima

La víctima (Y) es la persona sobre la cual recae el continuo de acciones negativas emitidas por el agresor o grupo de agresores. No existe consenso acerca del género más victimizado: a priori parece que son los chicos, pero hay que recordar que las formas de acoso indirecto son más difíciles de detectar y estas son más utilizadas entre chicas. Algunas investigaciones han dado a señalar a las chicas como las más expuestas a la victimización del acoso y otros a los chicos, por lo que se puede considerar que el género no es un factor determinante. El acoso, según Olweus *“entre chicas se ha estudiado mucho menos”*²³

Aquí el pionero en investigaciones sobre acoso señala algunas características definitorias del rol de la víctima, aunque advierte que algunas pueden ser a la vez causa y consecuencia del acto de acoso, como es el caso de la baja autoestima:²⁴

- *“Son prudentes, sensibles, tranquilos, reservados/introvertidos y tímidos.*
- *Son ansiosos, inseguros, infelices y con baja autoestima.*
- *Son depresivos y presentan mayor tendencia a la ideación suicida que sus iguales.*
- *Normalmente no tienen un buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus iguales.*
- *Si son varones, normalmente son más débiles físicamente que sus iguales.”*

Estas características aportadas por Olweus hacen referencia a lo que él llamó “víctima pasiva”, en comparación a la “víctima activa”. La diferencia

²² SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 144

²³ Ídem. P.103.

²⁴ OLWEUS, Dan. *Una revisión general*. En: SERRANO, Ángela. *Acoso y Violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. P. 86.

fundamental entre estos dos perfiles es el mecanismo de respuesta que emplea cada uno: las víctimas pasivas sufren la agresión “en silencio”, mientras que las activas muestran una reacción violenta ante la provocación del acosador. Este perfil es menos común, pero no menos importante, ya que este tipo de alumnos corren el riesgo de convertirse en agresores potenciales.

Como en el apartado anterior, veamos como el grupo de expertos, siguiendo las directrices de Olweus, han definido el rol de la víctima:²⁵

- *“Presenta conductas obsesivas o rígidas.*
- *Creen que no pueden controlar su ambiente.*
- *Tienen habilidades sociales pobres.*
- *Tienen poca popularidad entre sus compañeros.*
- *Se culpan de sus problemas.*
- *Se catalogan como inútiles o ineficaces.*
- *Tienen miedo de ir a la escuela.*
- *Tienen bajo autoconcepto.*
- *Muestran comportamientos físicos asociados con depresión.*
- *Con frecuencia tienen miembros en su familia que están sobreimplicados en las decisiones y actividades del sujeto ya sean escolares como extraescolares.”*

Empleando el informe del Defensor del Pueblo (Madrid, 1999), Rosa Serrate, comparte en su libro las características que definen este rol. Muchas de ellas las acabamos de ver por lo que, para completarlo, sólo señalar que:²⁶

- *“No se defienden por sí mismos.*
- *Presentan una indefensión aprendida.*
- *Comienza teniendo trastornos psicológicos y trata de escaparse de la agresión protegiéndose con enfermedades imaginarias o somatizadas, lo que puede derivar posteriormente en trastornos psiquiátricos.”*

²⁵ CALVO, A. R. y BALLESTER, F. *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS, 2007. P.67.

²⁶ SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 102.

Como vemos, son muchas las características que puede presentar un/a alumno/a en estos casos. Como señalaba Olweus, estas pueden ser a la vez causas y consecuencias de la agresión continuada, que puede llegar a menoscabar la autoestima de la víctima y puede afectar tanto a su rendimiento escolar como a su desarrollo como persona.

Los rasgos en los que el agresor puede fijarse para elegir a sus víctimas son variados, pero tienen algo en común y es que buscan ridiculizar las diferencias que puede presentar un compañero, como por ejemplo, *“llevar gafas, la obesidad, el color de piel, la manera de hablar o gesticular, la forma y el color del pelo, etc.”*²⁷ Las inclinaciones sexuales o el país de origen también puede ser un motivo de agresión.

	Agresor	Víctima
Dominio	Necesidad de controlar.	Indefensión aprendida.
Personalidad	Impulsivos, iracundos.	Sensibles, introvertidos, inseguros, infelices.
Empatía/habilidades sociales	Poca empatía, vandalismo.	Hab. sociales pobres, no tienen un buen amigo.
Fortaleza física (Chicos)	Más fuertes.	Más débiles.
Autoestima/autoimagen	Autoimagen positiva, no problemas autoestima.	Autoimagen negativa, autoestima baja.
Familia/disciplina	Sienten poca atención, disciplina inconsistente.	Familia sobreimplicada en actividades escolares y extraescolares.
Popularidad	Menos que otros pero más que las víctimas.	Poca.

²⁷ Ídem. P. 103

2.2.3. Observadores/espectadores

Si bien se trata del grupo más numeroso, es a la vez el grupo menos estudiado por los investigadores, ya que generalmente se simplifica la relación de acoso como un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, pero, según Atlas y Pepler (1998), *“el acoso escolar se produce en presencia de observadores en el 85% de las ocasiones”*²⁸. Esto implica que los observadores adopten un perfil diferenciado ante la relación de acoso, como se ha señalado en la imagen al inicio de este apartado. La normalización del fenómeno es una consecuencia directa para aquellos/as alumnos/as que se mantienen al margen, como han señalado muchos investigadores, entre ellos Olweus.

Este hecho, señala Rosa Serrate, sumado al miedo de convertirse en víctima del agresor, puede llevar a muchos alumnos y alumnas a formar parte del grupo agresor, adoptando los roles de seguidores del agresor (B, C y D), detentando así parte del poder abusivo del agresor (que el grupo de espectadores convierte en líder) o a convertirse en testigos atemorizados (E y F), asimilando la misma sensación de indefensión que la víctima. En general, el grupo de observadores/espectadores *“es el elemento fundamental que, con su apoyo o su silencio, colabora para que se extienda la situación de violencia hacia todos los escenarios que rodean a la escuela”*²⁹. Serrate además señala que la influencia del grupo acosador puede influir en todos los espectadores, *“pero en especial en aquellos que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto del grupo”*.³⁰

Hay un grupo más, el de los defensores de la víctima (G), que si bien es el más reducido, su apoyo es fundamental para combatir las situaciones de acoso, ya que *“logran vencer el temor implantado por los violentos y deciden evitar que se prolonguen en el tiempo. Consiguen ponerse en el lugar de la víctima y se tragan el miedo y denuncian los hechos ante los profesores”*³¹

²⁸ CALVO, A. R. y BALLESTER, F. *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS, 2007. P. 89.

²⁹ SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar*. España: Laberinto, 2007. P. 153.

³⁰ Ídem. P. 156.

³¹ Ídem. P. 153.

3. Justificación

La búsqueda y selección de los textos filosóficos ha tenido como principal requisito que su contenido se pueda relacionar directamente con el comportamiento de los/as alumnos/as con sus compañeros/as. El objetivo de esta relación entre los textos y el comportamiento del alumnado es invitar a los jóvenes a reflexionar acerca del fenómeno del acoso escolar. Hay que precisar, y tener presente, que el tema principal de los textos no es el acoso escolar, ya que este concepto es relativamente reciente en comparación con los textos seleccionados, por lo que no podemos malinterpretar a los autores leyéndolos solamente desde nuestra perspectiva contemporánea.

Como hemos visto en la primera parte de este trabajo, se pueden observar diferentes roles entre los alumnos cuando se produce una situación de acoso escolar. Los textos filosóficos seleccionados nos sirven como herramienta para iniciar la reflexión acerca de estos roles, por lo que la propuesta queda estructurada a partir de su clasificación. Además de los textos, se ofrece un listado de preguntas que el/la profesor/a deberá plantear para guiar la reflexión de sus alumnos y alumnas. Con todo, se pretende fomentar el espíritu crítico de los adolescentes, así como trabajar con ellos valores como la empatía y la responsabilidad para con el otro como método de prevención y detección contra el acoso escolar, ya que la carencia de estos valores se encuentra en la base del problema.

3.1. Aplicación

Este trabajo está pensado para llevarlo a cabo principalmente con alumnos de 4to de ESO, de manera que se trabajarán competencias básicas como la social y ciudadana o la autonomía e iniciativa personal, así como algunos objetivos de este curso: *“Desarrollar las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en las actividades de grupo con una actitud solidaria y tolerante, utilizando el dialogo y la mediación para abordar los conflictos”, “Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicando formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y a los prejuicios”* y

“Conocer y valorar la igualdad esencial de los seres humanos y la relación existente entre la libertad y la responsabilidad individuales”.

El autor del presente TFM realizó sus prácticas en el IES Mossèn Alcover, centro público de la localidad de Manacor. Entre sus estudiantes se observaron alumnos tanto de origen extranjero, desde alemanes hasta, en su mayoría, marroquíes; como alumnos de la misma localidad y de otras localidades cercanas. A pesar de ello, parece haber una buena integración de los alumnos independientemente de su origen, mostrando un buen ambiente en el centro, pero debemos tener presente que no todas las manifestaciones de acoso son observables por el cuerpo docente. Se ha rechazado la idea de trabajar estos textos en 2º de ESO por su complejidad, y en los cursos de bachiller por la gran cantidad de contenidos que aparecen en el currículum para estos cursos debido a la proximidad de las pruebas de la selectividad.

En cuanto a su temporalización, consideramos necesario el uso de dos horas diferentes para trabajar correctamente cada uno de los textos que han sido seleccionados. Puesto que el proyecto está vinculado a las prácticas en el centro, el autor ha tenido presente las condiciones en las que se impartía la asignatura de educación Ético-Cívica de 4º de ESO, a saber, dos horas a la semana, con alrededor de 25 alumnos por aula. Se toma como ejemplo el horario de 4ºA. Durante la primera hora (Lunes de 13 a 13'55, antes del segundo patio) el profesor o la profesora deberán contextualizarlo, dirigir la lectura y explicar las preguntas, de modo que los alumnos y las alumnas tengan todo lo necesario para enfrentarse a ellas (si no tienen tiempo, responderán a las preguntas en casa). En la segunda hora (Martes de 9'50 a 10'45, antes del primer patio), se procederá a la puesta en común de las respuestas y se abrirá un debate sobre aquellos puntos que el/la profesor/a considere útiles para la introducción de los conceptos y características que definen el acoso escolar, de manera que se produzca un feedback entre el texto seleccionado y la visión que tengan los alumnos y las alumnas sobre su propio comportamiento y el de los que les rodean. Esta temporalización y la numeración de los textos son meramente orientativas, es decir, se deja a la

libre elección del/la profesor/a el orden, la selección de los textos y las estrategias didácticas que emplee para trabajarlos (lectura individual o por grupos, etc.), ya que debe tener presente las condiciones del aula en las que trabajará y adaptarse a las necesidades de sus alumnos³². Consideramos que el periodo óptimo para trabajar estos textos corresponde al segundo trimestre del curso escolar, ya que durante el primero el profesor o profesora pueden no conocer aún a sus alumnos y durante el tercero probablemente sea tarde para observar si existen cambios en las actitudes de los adolescentes.

Así mismo, estos textos pueden ser utilizados también por tutores de otros departamentos, puesto que un factor importante a tener en cuenta a la hora de llevar este trabajo a la práctica es la confianza o la relación intersubjetiva que existe entre el profesor y sus alumnos, ya que hay que ser conscientes de que los textos de filosofía no resultarán atractivos si quien los ofrece no consigue motivar a sus alumnos.

Como apunta M^a Ángeles Hernando, se puede favorecer la capacidad empática desde las distintas materias, así como desde el Departamento de Orientación en coordinación con los tutores, lo que *“supone otro nivel de trabajo en la educación en valores. La tarea a realizar por la tutoría es importante porque ofrece la posibilidad de captar los conflictos de valores que sufren los jóvenes a nivel individual. Las entrevistas orientadoras de estos profesionales con los alumnos y padres, junto con la relación informal con todos ellos, son aspectos que no pueden faltar en este trabajo”*³³ Por lo que, por ejemplo, podría proponerse a las partes implicadas en un conflicto, tras una entrevista con los/as alumnos/as, el comentario de alguno de estos textos durante la hora de tutoría (en el curso de 4^ºA, en Jueves de 13 a 13'55), aquellos que el/la tutor/a considere que se adapten mejor a los roles observados, para intentar lograr un cambio en el comportamiento del

³² En las prácticas realizadas en el IES Mossèn Alcover por el autor de este trabajo se pudieron observar diferencias en los intereses (algunos presentaban cierto desinterés por los estudios en general) y las capacidades de los/as alumnos/as (incluso el caso de una alumna con altas capacidades y el de un alumno con necesidades especiales), por lo que se considera importante el trabajo del/la profesor/a la hora de conocer y motivar a sus alumnos/as de manera que se realice nuestra propuesta de una forma óptima.

³³ HERNANDO, M^a Ángeles. *Estrategias para educar en valores*. Madrid: CCS, 1999. P. 96.

alumnado. El tutor, señala Hernando, “*desempeña una función clave en el proceso de la educación en valores. Su figura aparece, sobre todo en la Enseñanza Secundaria, como la persona más cercana al joven adolescente. Esta cercanía debe ser utilizada para establecer un diálogo y un conocimiento mutuo que favorezca la maduración personal*”.³⁴

Kohlberg, siguiendo con los estudios de Piaget, formuló su propia teoría respecto a la evolución de los juicios morales en el desarrollo de los jóvenes. Al igual que su predecesor, Kohlberg señala la relación entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral, de manera que el segundo es condición necesaria para el primero, pero no se puede extrapolar de aquí, que las últimas etapas de la adolescencia coincidan con las últimas etapas del desarrollo moral, depende de cada persona. Su teoría nos sirve aquí como refuerzo teórico para nuestra propuesta. El desarrollo moral se divide en tres niveles, donde encontramos dos estadios diferentes en cada uno³⁵:

- **“1er Nivel preconvencional:** *el niño responde a las denominaciones de bueno o malo y de correcto o equivocado, interpretándolo en términos de consecuencias físicas o hedonistas (recompensas [o] castigos), intercambio de favores o del poder del creador de las reglas.*
 - **1er estadio.** *La orientación de castigo y obediencia, en el que el motivo que lleva al niño a obrar bien es el evitar el castigo y el poder de las autoridades.*
 - **2º estadio.** *La orientación instrumental y relativista en la que lo correcto es lo que satisface a uno mismo y en ocasiones a otras personas. El acto recíproco en el sentido de: Tú me ayudas yo te ayudo, sin tener que ver con la justicia y lealtad.*
- **2º Nivel convencional:** *El muchacho tiende a ser leal y desea mantener, apoyar y justificar la autoridad con la que se identifica. Da preferencia a las expectativas de la familia, el grupo y la nación independientemente de las consecuencias.*

³⁴ Ídem. P. 123.

³⁵ Ídem. P 47-48.

- **3er estadio.** *La concordancia interpersonal. El niño siente atracción por ser bueno, la buena conducta le agrada porque necesita ser aprobado por los demás. Comienza a juzgar la conducta por la intención.*
- **4º estadio.** *La orientación de la ley y el orden, en la que se desea un orden fijo, reglas y mantenimiento del orden institucional. Su intención es respetar la autoridad y hacer lo que se supone que uno debe hacer.*
- **3er nivel posconvencional, autónomo o de principios.** *El muchacho se esfuerza por definir los valores morales que tengan validez universal, por encima de lo que exista de verdad en autoridad y en los afiliados a uno. Se percibe que puede haber conflictos entre dos estándares socialmente aceptados.*
 - **5º estadio.** *La orientación legalista de contrato social desarrolla una moral de contrato, derechos individuales, y leyes aceptadas democráticamente. Los derechos se definen como derechos humanos para todos, y se cree que hay un derecho a los valores y opiniones personales. La ley es importante pero no en el sentido de ley y orden, sino que esta ley puede cambiarse por consideraciones racionales de utilidad social.*
 - **6º estadio.** *La orientación de principios éticos universales en la que la conciencia se define por lo correcto y lo justo, de acuerdo con los principios universales de justicia, como son la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de la individualidad personal.”*

El plano moral en el que nos moveremos corresponde con el segundo y el tercer nivel, teniendo presente siempre el sexto estadio como meta a alcanzar por nuestros alumnos y alumnas. El respeto hacia los demás y la igualdad de derechos es aquello que se quiere promover mediante la lectura de los textos seleccionados y la posterior reflexión personal de los/as alumnos/as.

3.2. Autores de los textos seleccionados

3.2.1. Spinoza

El análisis objetivo realizado por Spinoza sobre la conducta humana es útil para llevar a cabo la relación entre ese comportamiento descrito por el autor y el que describen los/as investigadores/as citados/as en la primera parte del trabajo.³⁶ A partir de Spinoza los/as alumnos/as reflexionarán sobre su propio comportamiento y la relación con sus compañeros/as, un comportamiento que mientras para algunos/as puede ser causa de alegría, para otros/as es fuente de tristeza y malestar. También con Spinoza se trabajará el concepto de odio. En última instancia, se puede debatir acerca de su concepto de “lo bueno” como “lo útil” y cómo puede afectar al ambiente de clase, y a las relaciones de cada uno, evaluar a los demás según criterios pragmáticos.

Se ha seleccionado la obra póstuma “*Ética demostrada según su orden geométrico*” de Spinoza. Los textos seleccionados pertenecen a la tercera parte “*De la naturaleza y origen de los afectos*”. Cada una de las partes está subdividida y enumerada siguiendo una lista de proposiciones, con su posterior demostración. Las autorreferencias directas del autor se han conservado y se incluyen en el Anexo I³⁷.

3.2.2. Nietzsche

En el origen del concepto del bien y del mal cristianos, Nietzsche establece dos tipos de morales diferentes: la de los señores y la de los esclavos (los fuertes y los débiles). Para los primeros no existe la mala conciencia, ésta es una “invención” de los débiles para distinguirse de los abusos de los fuertes, cuya acción es pura, mientras que la acción de los débiles es fruto del resentimiento, es reacción (*ver Anexo I*³⁸).

La psicología del débil que revela Nietzsche es relacionable, a pequeña escala, con el rol de la víctima: “*el resentimiento de aquellos seres a quienes les está vedada la auténtica reacción, la reacción de la acción y que se*

³⁶ Vid. Pp. 8 y 12-16 del presente trabajo.

³⁷ Vid. Pp. 56-58 del presente trabajo.

³⁸ Vid. Pp. 58-59 del presente trabajo.

*desquitan únicamente con una venganza imaginaria*³⁹. Con ello se pretende promover el pensamiento crítico de los/as alumnos/as e invitar a las víctimas de acoso a cambiar su situación, en lugar de aguantar esperando la “bienaventuranza”. También se tratará el tema del placer que produce el ver o hacer sufrir a otros en la psicología del/a agresor/a. En última instancia, se puede recurrir a la idea del eterno retorno para invitar a los/as alumnos/as a reflexionar acerca de sí mismos/as: ¿Es lo que estoy haciendo lo que me gustaría hacer? ¿Realmente me gustaría hacerles la vida imposible a mis compañeros durante toda la eternidad? ¿Realmente quiero sentirme indefenso eternamente? ¿Estaría eternamente permitiendo que otros cometan abusos delante de mí sin hacer nada por cambiarlo?

3.2.3. Lévinas

La idea de ver en el rostro del otro el mandamiento del “no matarás” y la responsabilidad para con el otro son extrapolables a una situación de acoso en la que la víctima pida socorro en la mirada de sus compañeros/a o compasión en el rostro de su agresor/a (*ver Anexo I*)⁴⁰. Los/as compañeros/as observadores de la agresión deben entender que la responsabilidad de los demás es también responsabilidad propia, es decir, que su actuación puede influir en el desarrollo de la convivencia de la clase más de lo que creen y que la “pasividad” es también una forma de acción, que puede ser entendida como “complicidad”. El mandamiento que señala el autor, el “no matarás”, puede ser adaptado al contexto escolar como un “no humillarás”, ya que, acceder al rostro del otro, señala Lévinas, “*es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!*”⁴¹

³⁹ NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 1/10 P.42-43; vid. Pp. 58-59 del presente trabajo.

⁴⁰ Vid. P. 59-61 del presente trabajo.

⁴¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Madrid: A. Machado Libros, 2000. P. 71; vid. Pp. 59-61 del presente trabajo

4. Propuesta

4.1. Guía del Profesorado

En este apartado veremos cómo relacionar los textos que trabajarán los alumnos y las alumnas con los aspectos y características del acoso escolar que hemos señalado en la primera parte del presente trabajo.

La relación de los aspectos del acoso se llevará a cabo mediante las preguntas que los alumnos deberán contestar tras la lectura del texto, al estilo socrático, de manera que el/la profesor/a guíe la reflexión del alumnado para una posterior puesta en común de las respuestas que permita una reflexión grupal acerca de los aspectos del acoso escolar que se han podido relacionar con los textos. Así, la explicación de la relación de los aspectos prestará especial atención no sólo a los textos, sino también a las preguntas.

4.1.1. Rol Agresor

Texto 1

El primero de los textos⁴² ha sido seleccionado principalmente por su última oración (*“fácilmente puede suceder que quien se gloría, sea soberbio y que se imagine ser grato a todos, cuando a todos es molesto”*), pensando en aquellos/as alumnos/as que parecen necesitar ser constantemente el centro de atención, ya que bien pueden ser molestos para el resto y quizás no sean conscientes de ello. Estos/as alumnos/as pueden llegar a tomar como víctima habitual de sus bromas a algún compañero o compañera con habilidades sociales pobres, inseguros/as de sí mismos/as o, en el caso de los chicos, más débiles físicamente, por lo que se espera un cambio en la actitud de ese/a alumno/a a partir de la reflexión suscitada tras la lectura del texto.

Las dos primeras preguntas están diseñadas a modo de introducción al texto para que, poco a poco, el/la alumno/a vaya implicándose en la lectura, iniciando la reflexión de sus capacidades empáticas. Estas dos preguntas se complementan de modo que hacen que el/la estudiante se plantee qué puede

⁴² SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, Madrid. 2000. 3/30. Pp 146-147. Vid. Pp. 36-37 del presente trabajo.

hacer o qué hace que pueda afectar de alegría/tristeza a los demás, como por ejemplo, ayudar o no a alguien que lo necesite. La siguiente pareja de preguntas invita a compartir un recuerdo positivo y uno negativo en los que se hayan sentido gloriosos/as o vituperados/as (se usan estos términos como referencia al texto) y a reflexionar sobre lo que sentían los demás. Pueden esperarse respuestas relacionadas con el deporte, por ejemplo, ser alabado por meter un gol o vituperado por fallarlo. Por último, en la quinta pregunta encontramos las relaciones directas a las características del acoso escolar. Con la última frase del texto en mente, el alumno deberá pensar en alguna situación en la que alguien se sienta alabado cuando en verdad resulta molesto, de manera que quien muestra un comportamiento tal se vea reflejado y pueda llegar a corregirlo por sí mismo/a. Las características del acoso a las que hace referencia esta quinta pregunta son varias: acoso comunicativo directo (poner apodos, burlas, etc.) e indirecto (criticar a espaldas de la víctima, manipular, etc.), el miedo y la imposibilidad de la víctima de cambiar su situación (“¿...o se ríen para no destacar y ser también víctima de una broma?”) y la reiteración en el tiempo de las agresiones (“¿Crees que una persona que siempre se ríe de los demás, pone motes, insulta, amenaza o habla mal de los demás a sus espaldas es molesta?”).

Texto 2

El segundo texto⁴³ está pensado para aquellos/as alumnos/as considerados agresores pasivos o secuaces. Estos/as alumnos/as parecen seguir a un líder por el que se dejan influir y, por tanto, pueden sentirse identificados con el concepto de fluctuación de ánimo que menciona Spinoza, debido a los gustos y deseos de aquel. Con ello se pretende fomentar el espíritu crítico de nuestros estudiantes.

La primera pregunta, introduce al alumnado en el concepto de fluctuación de ánimo planteándoles una situación de su vida cotidiana en la que le enseñaran una canción a alguien y éste/a les dijera que no le gusta. Deberán

⁴³ SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, Madrid. 2000. 3/31. Pp 147-148. Vid. Pp. 38-39 del presente trabajo.

responder recordando que sintieron en ese momento. La segunda, traslada la cuestión a la afiliación entre compañeros: les plantea una situación en la que deberán explicar qué sintieron ante una acción negativa (intimidar/ hablar mal) llevada a cabo por un amigo o amiga suyo contra otro/a que no es tan amigo/a, pero por el que siente cierta afinidad, de manera que el alumnado reflexione acerca de su propio comportamiento.

En la tercera pregunta deberán plantearse si están de acuerdo con la afirmación de Spinoza que aparece en el colorario "*cada uno se esfuerza, cuanto puede, por que cada uno ame lo que él ama y odie lo que él odia*" y recordar alguna situación en la que hayan actuado de esa forma o hayan actuado de esa forma contra ellos y cómo se sintieron, de manera que con la autorreflexión del alumnado, el/la profesor/a obtendrá información útil para conocer las relaciones que establecen entre sí los/as adolescentes con los/las que trabaja. En la cuarta, el alumnado deberá reflexionar sobre la última parte del colorario ("*de hierro es, si uno ama lo que otro deja*") y explicar una situación en la que, por ejemplo, hayan dejado de hablar a alguien sólo porque un amigo o una amiga suyo/a le niegue la palabra o hable mal de esa persona, de manera que se haya dejado influir convirtiéndose en un/a secuaz de su amigo/a. Igual que en las anteriores, en esta pregunta puede servir para que los alumnos reflexionen sobre su propio comportamiento y para que el/la profesor/a obtenga información útil en el ámbito de la detección. La última pregunta les lleva a plantearse acerca de la ambición de cada uno por hacer que "*los demás vivan según su propio ingenio*", el malestar que puede producir y cómo combatirla. Podemos esperar respuestas del tipo: hay que ser uno mismo y no dejarse influir por los demás.

Texto 3

El tema principal del tercer texto⁴⁴ es el hecho de hacer sufrir como forma de obtener placer, hecho que, según el autor, atraviesa la historia de la humanidad. La maldad desinteresada o simpatía malévolas hace referencia a

⁴⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 2/6. P.74-76. Vid. Pp. 40-42 del presente trabajo.

hacer el mal por el placer de hacerlo. Esta característica humana se encuentra ya en los monos, asegura Nietzsche, para quien el placer asociado al sufrimiento ajeno es demasiado humano. Aquí podemos recordar la idea del súper hombre de Nietzsche, aquel que vive bajo la idea del eterno retorno y puede superar el nihilismo imperante tras la muerte de Dios y logra decir sí a la vida, basando sus actos en la idea del Eterno Retorno.

La primera pregunta entra de lleno en la cuestión principal del texto y con ella se espera observar alguna justificación del hacer sufrir como forma de obtener placer por parte de algún/a agresor/a en potencia. Un ejemplo de espectáculo cruel pueden ser los toros. Con la segunda se indaga acerca de la influencia o posición que ocupan los/as implicados/as en alguna agresión, ya que, según las investigaciones citadas⁴⁵, las víctimas suelen presentar índices menores de popularidad que sus agresores/as.

En la tercera pregunta se piensa en los/as alumnos/as conocidos/as como víctimas activas (“deudor”), quienes pueden mostrar altas tasas de estrés en situaciones de acoso y responder violentamente, proporcionando así una excusa para que el agresor (“acreedor”) pueda justificar sus agresiones. Esto, asegura Nietzsche, nada tiene que ver con la venganza, pues se trata más bien de participar de un derecho de señores. También se insiste en la idea de la menor popularidad de la víctima, de manera que los/as alumnos/as reflexionen sobre los mecanismos que mueven la sociedad en la que se desarrollan.

La cuarta pregunta trata la idea de que esa maldad desinteresada ha llegado hasta nuestros días y la sitúa directamente en el ambiente escolar, de manera que se invita al alumnado a reflexionar acerca de su propio comportamiento, explicando una situación en la que disfrutara de hacer sufrir a un/a compañero/a (por ejemplo, cuando a alguien le bajaron los pantalones o cuando alguien se rió de otro por sus granos) y planteándole la cuestión empática acerca de los sentimientos del otro. Por último, en la quinta pregunta se hace referencia a la idea de la humanidad que suscribe Nietzsche y se espera por parte del/la profesor/a que explique la idea del súper hombre, junto

⁴⁵ Vid. P. 16 del presente trabajo.

a la del eterno retorno, como salida al problema del comportamiento humano: ¿Es así como quiero vivir eternamente: humillando a los demás, generando rencor, etc.? También se abre la puerta para que se planteen y compartan alguna idea que pueda solucionar el problema del hacer sufrir por placer en el instituto, y se les pregunta directamente por las medidas que toma el centro escolar para combatir el acoso escolar, de modo que entienda que se trata de un fenómeno que es muy difícil de combatir si cada uno no pone de su parte.

4.1.2. Rol Víctima

Texto 1

El tema central del primer texto⁴⁶ que encontramos en el apartado de la víctima es claro: *quien cree ser odiado por otro/a sin haberle dado motivos para ese odio, le odiará a su vez*. Este texto ha sido seleccionado por su posible relación con los roles de víctima activa y víctima pasiva, ya que estos/as alumnos/as pueden sentirse identificados/as con la afirmación del autor. La diferencia fundamental entre los tipos de víctima se encuentra en la reacción de cada uno frente a esas demostraciones de odio: la víctima activa responderá violentamente mientras que la pasiva no. En el escolio aparece una oración que se puede relacionar directamente con el rol de víctima activa “*esta reciprocidad del odio también puede surgir de que al odio sigue el esfuerzo por inferir un mal a quien se odia*”

La primera pregunta relaciona directamente el tema principal del texto con las vivencias en el centro del/la alumno/a y le plantea si cree que hay alguien que le odia y de qué manera se lo demuestra. En la siguiente pregunta se indaga acerca de esas demostraciones de odio para saber si se producen de forma reiterada en el tiempo y de qué forma. En la tercera pregunta los/as alumnos/as se plantearán el caso contrario, en el que alguien sienta vergüenza por haberle dado causa justa de odio a otro/a y qué es para ellos una “causa justa de odio” (podemos sentir que odiamos justamente a alguien cuando se conjugan una mala sensación con unos argumentos racionalizables, por

⁴⁶ SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. 3/40. P. 153. Vid. Pp. 43-44 del presente trabajo.

ejemplo, cuando sospechamos de alguien que nos ha robado y tenemos evidencias que lo demuestren). En la cuarta, el caso opuesto, en el que alguien sabe del dolor que provoca pero no siente vergüenza por su comportamiento, de tal modo que se planteen la causa de esa falta de vergüenza (por ejemplo, cuando alguien habla mal de otra persona a sus espaldas).

En la quinta pregunta se ofrece a los/as alumnos/as que han sentido esas muestras de odio injustificado la posibilidad de desahogarse en un escenario imaginario en el que puede decirle cualquier cosa a su agresor/a sin temer las consecuencias. Esto puede ser útil como detección de situaciones de acoso por parte del/la profesor/a y, en última instancia, puede ser útil para el/la alumno/a verse a sí mismo/a enfrentándose a su agresor/a de forma pacífica, empleando el diálogo.

Texto 2

El segundo texto⁴⁷ dedicado al rol de víctima podría reservarse para una tutoría individual por la dureza de algunas palabras del autor, puesto que los/as alumnos/as víctimas en situaciones de acoso suelen mostrar un carácter introvertido⁴⁸ y podrían no interpretar debidamente el sentido en el que Nietzsche compara a los oprimidos con los insectos. Por tanto, el/la profesor/a deberá poner de su parte para que la lectura del texto llegue a producir un cambio en el alumno, invitándole a dejar de hacerse el muerto e intente decir sí a la vida.

Tras la lectura del texto, el alumnado se enfrentará a una serie de preguntas dedicadas a reflexionar acerca de la psicología de los oprimidos y su necesidad de autoengañarse. Ésta puede relacionarse con la psicología de las víctimas pasivas, por lo que la primera pregunta trata de identificar ese sentimiento de opresión por parte de los/as alumnos/as y si están de acuerdo con la definición de “bueno” que expone el autor. En la segunda se plantea la venganza de los oprimidos, producto del resentimiento y de la impotencia y se

⁴⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 1/13. Pp. 52-53. Vid. Pp. 45-46 del presente trabajo.

⁴⁸ Vid. Pp. 15-17 del presente trabajo.

les invita a reflexionar sobre el bien y el mal, señalando quién creen que es más malvado: el oprimido, el opresor o ninguno de los dos, (la respuesta esperable es el opresor; el/la profesor/a, puede defender la idea de que ninguno de los dos, pues cada uno se define por una moral diferente).

La tercera pregunta incide en el autoengaño producido en la mente de los oprimidos y plantea una situación en la que alguien mira con resentimiento a sus opresores y se autoengaña pensando que no quiere ser como ellos. Se espera poder relacionar ese “no-querer ser como ellos” con las características que presentan las víctimas según los/as investigadores/as⁴⁹, como, las habilidades sociales pobres y la poca popularidad, de modo que el/la alumno/a entienda que cada uno debe poder ser uno mismo, sin importar lo que los demás piensen de él/ella, que ser uno mismo es decir sí a la vida.

En la cuarta pregunta encontramos la imagen del insecto que se hace el muerto como método de autoconservación y se relaciona con la figura del oprimido, planteando a los/las alumnos/las si creen que está en manos del oprimido cambiar su situación y si conocen algún caso en el que alguien que estaba oprimido consiguiera cambiar su situación (por ejemplo, una mujer víctima de violencia de género que ha cambiado situación). Esto se relaciona con el sentimiento de la imposibilidad de cambiar su situación y la indefensión aprendida que muestran las víctimas de acoso. En la siguiente pregunta, se plantea el caso contrario, en el que el oprimido no pudiera cambiar su situación y entra en cuestiones como si cree que esa persona se autoengañaba pensando que era libre de cambiar su situación y si cree que esa persona tenía un buen concepto de sí mismo. Según las investigaciones, las víctimas creen que no pueden cambiar su situación y muestran índices bajos de autoestima.

Texto 3

El tercer texto⁵⁰ ha sido seleccionado por venir acompañado de una imagen tan gráfica como es la del oprimido lamiendo el esputo de su opresor,

⁴⁹ Vid. Pp. 15-17 del presente trabajo.

⁵⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 1/14. P. 53-54. Vid. Pp. 47-48 del presente trabajo.

signo de crueldad y sumisión que bien puede darse entre un/a agresor/a y su víctima. En él se habla de la obediencia del oprimido y de sus deseos de compensación futura por parte de la vida en términos de felicidad y del autoengaño producido por la impotencia.

La primera pregunta hace hincapié en esa idea de obediencia y pide a los/as alumnos/as que compartan alguna experiencia en la que se hayan visto obligados a hacer algo que no querían sólo porque un/a compañero/a les obligara. Las razones para esa obediencia pueden ser varias: el miedo, la popularidad del/a agresor/a, etc. En la segunda se plantea un caso alguien alguien con mucha paciencia que puede relacionarse con el perfil de víctima pasiva. En este caso, también las razones para justificar esa inacción son varias: por miedo, por el sentimiento de la imposibilidad de cambiar su situación, por una latente indefensión aprendida, etc.

En la tercera pregunta se pide a los alumnos que piensen en alguna película americana, aunque también podrían servir series como Los Simpsons o cualquier otra producción en la que se pueda ver claramente las figuras del “popular” y del “empollón”. Los abusos de los/as populares a los/as empollones/as en ese tipo de películas bien puede pasar por hacerles lamer un esputo del suelo, éstos, sin embargo, trabajan mucho para conseguir tener una plaza en alguna buena universidad, pero sufrirán mucho antes de que llegue ese momento, por lo que se plantea a los alumnos si creen que, en el futuro, al empollón le irá mejor y por qué. Muy relacionada con la anterior, la cuarta pregunta intentará llevar esa cuestión al terreno personal del/la alumno/a, para ver si se identifica con esa figura del oprimido de la que hablaba Nietzsche.

Finalmente, la quinta pregunta plantea las consecuencias de esos roles: ¿Qué consecuencias puede tener para haber crecido oprimiendo/siendo oprimido? Las investigaciones señalan que estos comportamientos pueden llevar a los sujetos agresores a extender esas formas de dominio al ámbito doméstico. Por su parte, las víctimas pueden desarrollar trastornos psicológicos como la depresión o la idealización de pensamientos suicidas.

4.1.3. Rol Observadores

Texto 1

La responsabilidad para con el otro es el tema principal del texto⁵¹ que ocupa este apartado. Esta responsabilidad, es concebida por el autor como un “para el otro”, es decir, no sólo somos responsables de nuestras acciones, sino también de las de aquellos/as que nos rodean, independientemente de lo mucho que conozcamos al otro, pues la proximidad para con el otro se encuentra en la mirada a su rostro. Esta mirada se produce más allá de las percepción sensorial, es un “ver más allá” del color de los ojos del otro, es percibir su esencia. Este texto puede relacionarse con el rol de observador que desempeñan algunos alumnos y alumnas en el momento de producirse una situación de acoso, pues su actitud puede influir en el resultado de ese conflicto. Dependiendo de su actitud, el/la observador/a puede convertirse en seguidor/a del/la agresor/a, en testigo atemorizado/a o en defensor/a de la víctima. Por ello, consideramos importante trabajar el concepto de responsabilidad en Lévinas, puesto que, según algunas investigaciones, los alumnos y las alumnas a los que particularmente influye el grupo agresor son aquellos/as quienes no tienen formado un espíritu crítico y los defensores/as de la víctima son aquellos que logran vencer el miedo, se ponen en el lugar de la víctima y denuncian los hechos ante los profesores⁵².

En la primera pregunta se describe, a modo de introducción, una situación de acoso físico directo en la que alguien es golpeado y pide ayuda con su mirada a las personas que observan la situación sin hacer nada por evitarla. El alumnado deberá responder qué les diría al grupo de observadores, justificando por qué. Podemos esperar que inciten a los observadores a defender a la víctima. En la segunda pregunta, se incide en la idea de que somos responsables de las acciones de los demás y se les plantea a los/as alumnos/as si están de acuerdo y por qué, de manera que con sus respuestas el profesorado puede identificar a posibles “defensores de la víctima” (por

⁵¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Madrid: A. Machado Libros, 2000. Pp. 79-85. Vid. Pp. 49-51 del presente trabajo.

⁵² Vid. P. 18 del presente trabajo.

ejemplo: “Sí, porque todos somos compañeros y tenemos que ayudarnos” o “No, porque ya tengo suficiente con preocuparme por mí”).

En la tercera, se presupone la responsabilidad para con el otro y se plantea al alumnado si creen que esa responsabilidad de los observadores se encuentra al mismo nivel respecto a la responsabilidad de los agresores, y también deberán señalar alguna situación en la que pueden ser penalizados por no hacerse cargo del bienestar de otra persona, como por ejemplo, la obligación de socorro en carretera o la complicidad por encubrimiento de un crimen. Los alumnos entenderán así que la responsabilidad para con el otro es algo fundamental en nuestra sociedad.

En la cuarta, se pregunta al alumnado si suelen mirar a la gente a los ojos cuando hablan y si conocen a alguien que no lo haga. A continuación, se plantea la posible relación entre mirarse a la cara y el acoso escolar y se extiende hasta vías electrónicas donde podemos comunicarnos sin tener al otro delante, trabajando así también el ciberacoso. Las respuestas esperables a las cuestiones planteadas en esta pregunta son afirmativas

Finalmente, la quinta pregunta recoge la situación descrita en la primera pregunta y la extiende a los tipos de acoso comunicativo directo (insultar) e indirecto (hablar mal a espaldas de la víctima) y al acoso físico indirecto (robar, esconder,...). También recoge la idea de que debemos ser responsables para con los demás sin esperar que ellos lo sean para con nosotros. Con todo, se plantea al/la alumno/a si podría vivir siendo responsable en el sentido que explica Lévinas, sin esperar la recíproca, de forma desinteresada. La respuesta afirmativa a esta cuestión puede significar para el/la alumno/a una especie de contrato consigo mismo/a y concederle el valor para conseguir pasar de ser un testigo atemorizado a un defensor de la víctima. Por último, los alumnos y las alumnas deberán decidir si creen que es justa o egoísta la persona que espera ser tratado con la misma responsabilidad por las personas con las que son responsables. De esta manera se acaba el ejercicio esperando que el alumnado tome una posición positiva ante el hecho de no esperar un trato igual de responsable que el que ofrecen ellos/as a sus compañeros/as.

4.2. Libro del Alumnado

4.2.1. Rol Agresor

Texto 1

“Si uno ha hecho algo que imagina que afecta de alegría a los demás, será afectado de alegría, acompañada de la idea de sí mismo como causa, es decir, que se contemplará a sí mismo con alegría. Al contrario, si ha hecho algo que imagina que afecta de tristeza a los demás, se contemplará también a sí mismo con tristeza. (...)

*Escolio: Como el amor (por 3/13e) es la alegría acompañada de la idea de una causa externa, y el odio es la tristeza acompañada también de la idea de una causa externa, esta alegría y esta tristeza serán, pues, especies del amor y del odio. Mas, como el amor y el odio se refieren a objetos externos, designaremos a estos **afectos** con otros nombres. A saber, llamaremos gloria a la alegría acompañada de la idea de una causa interna, y vergüenza a la tristeza contraria a ella: entiéndase, cuando la alegría o la tristeza surge de que el hombre cree ser **alabado** o **vituperado**; de no ser así, a la alegría acompañada de la idea de una causa interna la llamaré contento de sí, mientras que a la tristeza contraria a ella la llamaré arrepentimiento. Además como (por 2/17c) puede suceder que la alegría, con que alguien imagina afectar a los demás, sea solamente imaginaria, y (por 3/25) cada uno se esfuerza en imaginar de sí mismo todo lo que se imagina que le afecta de alegría, fácilmente puede suceder que quien se **glorí**a, sea soberbio y que se imagine ser **grato** a todos, cuando a todos es molesto.”*

SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. 3/30. Pp. 146-147.

Glosario

Afecto: Cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño.

Alabar: Manifestar el aprecio o la admiración por algo o por alguien, poniendo de relieve sus cualidades o méritos.

Vituperar: Criticar o censurar con dureza algo o a alguien.

Gloriar: Glorificar/ Preciarse demasiado o jactarse mucho de algo/ Complacerse, alegrarse mucho.

Grato: Gustoso, agradable.

1. ¿Qué puedo hacer yo para afectar de alegría a los demás?
2. ¿Qué cosas de las que yo hago pueden afectarles de tristeza (afectarles negativamente)?
3. Según el autor, nos sentimos gloriosos cuando nos imaginamos a nosotros/as mismos/as como la causa de la alegría de los demás y ellos/as nos alaban. ¿En qué situación te has sentido glorioso/a?
4. Por el contrario, nos sentimos avergonzados/as cuando nos imaginamos como la causa de la tristeza de los demás y éstos nos lo reprochan. ¿Se te ocurre alguna situación en la que te has sentido avergonzado/a tras ser vituperado/a? ¿Qué habías hecho? ¿Qué sentían los demás?
5. ¿En qué circunstancias podemos sentir que alegramos a los demás cuando en verdad no es así? Cuando alguien se ríe de un/a compañero/a y los demás se ríen con la broma, ¿Por qué se ríen? ¿Crees que a todos/as les hace gracia la misma broma o se ríen para no destacar y ser también víctima de una broma? ¿Crees que una persona que siempre se ríe de los demás, pone motes, insulta, amenaza o habla mal de los demás a sus espaldas es molesta? ¿Por qué?

Texto 2

“Si imaginamos que alguien ama o desea u odia algo que nosotros amamos, deseamos u odiamos, por eso mismo amaremos, etc. eso más constantemente. En cambio, si imaginamos que él **aborrece** lo que nosotros amamos, o al revés, sufriremos **fluctuación** del ánimo.

Demostración: Por el solo hecho de que imaginamos que alguien ama algo, lo amaremos también nosotros (por 3/27). Ahora bien, suponemos que ya lo amamos sin esto; por tanto, a este amor se añade una nueva causa por la que es fomentado; y por consiguiente, amaremos más constantemente lo que amamos. Además, por el hecho de que imaginamos que alguien rechaza algo, lo rechazaremos (por la misma 3/27). Pero, si suponemos que, al mismo tiempo, nosotros lo amamos, lo amaremos y odiamos a la vez, es decir (por 3/17e), sufriremos una fluctuación del ánimo.

Colorario: De aquí y de 3/28 se sigue que cada uno se esfuerza, cuanto puede, por que cada uno ame lo que él ama y odie lo que él odia; de donde lo del poeta: «esperemos por igual y por igual temamos los amantes;/de hierro es, si uno ama lo que otro deja».

Escolio: Este esfuerzo por conseguir que todo el mundo apruebe lo que uno mismo ama u odia, es, en realidad, **ambición** (ver 3/29e). Y por eso vemos que, por naturaleza, cada cual desea que los demás vivan según su propio ingenio; y como todos lo desean por igual, por igual se estorban, y mientras todos quieren ser alabados o amados, todos se odian mutuamente”

SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. 3/31. Pp. 147-148.

Glosario

Aborrecer: Tener aversión a alguien o algo.

Fluctuar: Dicho de un cuerpo: Vacilar sobre las aguas por el movimiento agitado de ellas/
Dicho de una cosa: Correr el riesgo de perderse y arruinarse/ Vacilar o dudar en la resolución de algo.

Ambición: Deseo ardiente de conseguir algo, especialmente poder, riquezas, dignidades o fama.

1. ¿Te ha pasado que, escuchando una canción que te ha gustado mucho, has sentido la necesidad de compartirla con alguien al instante? ¿Cómo reaccionó la otra persona? ¿Qué sentiste tú? Piensa y explica un ejemplo en el que alguien te diga que la canción que le has enseñado es mala.
2. Y con los/as compañeros/as, ¿te ha pasado que alguien a quien admiras intimide o hable mal de una persona a la que aprecias? ¿Qué sentiste en ese momento? ¿Qué hiciste? ¿La defendiste o te sentiste inseguro/a y por ello simplemente le seguiste la corriente por ser alguien a quien admiras?
3. ¿Estás de acuerdo con lo que se afirma en el Colorario? ¿Es aplicable a los/as compañeros/as de clase? ¿Nos esforzamos en hacer que los/as otros/as odien a quien nosotros/as odiamos? ¿Crees que puedes haber actuado así alguna vez o que alguien puede haber actuado así contigo? ¿Qué pasó? ¿Cómo te sentiste?
4. Con la oración “*de hierro es, si uno ama lo que otro deja*” en mente, ¿se te ocurre alguna situación de tu vida en la que hayas rechazado a alguien sólo por que algún amigo o amiga tuyo/a lo rechazara, por ejemplo, dejando de hablarle?
5. Por último, ¿estás de acuerdo con el Escolio? ¿Crees que esa ambición produce malestar? ¿Por qué? ¿Cómo combatirías la ambición de los que quieren que vivas según su propio ingenio?

Texto 3

*(...) Preguntemos una vez más: ¿en qué medida puede ser el sufrimiento una compensación de «deudas»? En la medida en que hacer-sufrir produce bienestar en sumo grado, en la medida en que el perjudicado cambiaba el daño, así como el **desplacer** que éste le producía, por un extraordinario contra-goce: el hacer—sufrir, — una auténtica fiesta, algo que, como hemos dicho, era tanto más estimado cuanto más contradecía al rango y a la posición social del **acreedor**. Esto lo hemos dicho como una suposición: pues, prescindiendo de que resulta penoso, es difícil llegar a ver el fondo de tales cosas subterráneas; y quien aquí introduce toscamente el concepto de «venganza», más que facilitarse la visión, se la ha ocultado y oscurecido (la venganza misma, en efecto, remite cabalmente al mismo problema: « ¿cómo puede ser una satisfacción el hacer sufrir?»). Repugna, me parece, a la delicadeza y más aún a la **tartufería** de los mansos animales domésticos (quiero decir, de los hombres modernos, quiero decir, de nosotros) el representarse con toda energía que la crueldad constituye en alto grado la gran alegría festiva de la humanidad más antigua, e incluso se halla añadida como ingrediente a casi todas sus alegrías; el imaginarse que por otro lado su imperiosa necesidad de crueldad se presenta como algo muy ingenuo, muy inocente, y que aquella humanidad establece por principio que precisamente la «maldad desinteresada» (o, para decirlo con Spinoza, la *sympathia malevolens* [simpatía malévola]) es una propiedad normal del hombre: ¡y, por tanto, algo a lo que la conciencia dice sí de todo corazón! Un ojo más penetrante podría acaso percibir, aun ahora, bastantes cosas de esa antiquísima y hondísima alegría festiva del hombre; en Más allá del bien y del mal (y ya antes en Aurora, págs. 17, 68, 102) yo he apuntado, con dedo cauteloso, hacia la espiritualización y «divinización» siempre crecientes de la crueldad, que atraviesan la historia entera de la cultura superior (y tomadas en un importante sentido incluso la constituyen). En todo caso, no hace aún tanto tiempo que no se sabía imaginar bodas principescas ni fiestas populares de gran estilo en que no hubiese ejecuciones, **suplicios**, o, por ejemplo,*

*un auto de fe, y tampoco una casa noble en que no hubiese seres sobre los que poder descargar sin escrúpulos la propia maldad y las **chanzas** crueles (...). Ver sufrir produce bienestar; hacer sufrir, más bienestar todavía -ésta es una tesis dura, pero es un **axioma** antiguo, poderoso, humano demasiado humano, que, por lo demás, acaso suscribirían ya los monos; pues se cuenta que, en la invención de extrañas crueldades, anuncian ya en gran medida al hombre y, por así decirlo, lo «preludian». Sin crueldad no hay fiesta: así lo enseña la más antigua, la más larga historia del hombre ¡y también en la pena hay muchos elementos festivos!»*

NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 2/6. Pp.74-76.

Glosario

Desplacer: Pena, desazón, disgusto.

Acreeador: Que tiene mérito para obtener algo/ Que tiene derecho a que se le satisfaga una deuda.

Tartufo: Hombre hipócrita y falso.

Suplicio: Muerte o daño corporal grave que se causan a alguien como castigo/ Dolor físico o moral intenso.

Auto de fe: Ejecución de las sentencias del Tribunal de la Inquisición/ Acción de quemar algo, especialmente libros o documentos, por motivos ideológicos.

Chanza: Dicho festivo y gracioso/ Hecho burlesco para recrear el ánimo o ejercitar el ingenio.

Axioma: Proposición tan clara y evidente que se admite sin demostración.

1. ¿Crees que hacer/ver sufrir produce placer? ¿Por qué? Pon algún ejemplo en el que la gente disfrute de algún espectáculo cruel.
2. Piensa en una situación de tu entorno en el que alguien hace sufrir a otra persona simplemente por placer. ¿Estás de acuerdo con la afirmación de Nietzsche de que el hacer sufrir es más estimado cuanto más se contradicen las posiciones sociales de los implicados?
3. En algunas partes del mundo se corta la mano de aquel que ha robado como medio de restitución de una deuda ¿Crees que es justa esa medida? El autor nos indica que este placer nada tiene que ver con la venganza. Entonces, ¿en qué situaciones nos encontramos, en el centro, con un “acreedor” que hace sufrir a un “deudor” como forma de compensación? ¿Qué “posición social” crees que ocupa cada uno? ¿Crees que la gente con menor popularidad puede sufrir más este tipo de “compensaciones”? ¿Por qué?
4. Nietzsche piensa en la crueldad que atraviesa la historia humana. Esa crueldad ha llegado hasta nuestros días: basta con una búsqueda rápida en internet para encontrar videos cargados de accidentes, bajo la etiqueta de “humor”, pues ver sufrir, dice Nietzsche, produce bienestar y hacer sufrir, más aún. ¿Podrías indicar algunas circunstancias en las que, en el centro, hayas gozado de ver sufrir a otro/ de hacer sufrir a otro? ¿Qué pasó? ¿Por qué lo gozaste? ¿Cómo crees que se sintió la otra persona?
5. ¿Qué crees que quiere decir el autor cuando apunta que esto es algo “humano, demasiado humano”, que ya suscribirían los monos? ¿Crees que se puede acabar con esa “maldad desinteresada”, el hacer sufrir por el placer de hacerlo, en el instituto? ¿Cómo? ¿Crees que el centro hace lo suficiente para reducir los casos de acoso escolar? ¿Qué más podría hacer?

4.2.2. Rol víctima

Texto 1

“Quien imagina que es odiado por alguien, y no cree haberle dado motivo alguno de odio, le odiará a su vez.

Demostración: Quien imagina a alguien afectado de odio, será por eso mismo afectado de odio (por 3/27), esto es (por 3/13e), de tristeza, acompañada de la idea de una causa exterior. Ahora bien, él mismo (por hipótesis) no imagina ninguna causa de esa tristeza, aparte de aquel que le odia. Luego, por el hecho de imaginar que es odiado por alguien, será afectado de tristeza, acompañada de la idea de aquel que le odia, es decir (por el mismo 3/13e), le odiará.

*Escolio [1]: Y, si imagina que él le ha dado causa justa del odio, entonces (por 3/30 y 3/30e) será afectado de vergüenza. Pero esto (por 3/25) rara vez sucede. Por otra parte, esta **reciprocidad** del odio también puede surgir de que al odio sigue el esfuerzo por **inferir** un mal a quien se odia (por 3/39). Quien imagina, pues, que es odiado por alguien, lo imaginará como causa de algún mal o tristeza. Y, por tanto, será afectado de tristeza o de miedo, acompañados de la idea de aquel que le odia, como su causa, esto es, será a su vez afectado de odio, como antes se ha dicho.(...)”*

SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. 3/40. P. 153

Glosario

Reciprocidad: Correspondencia mutua de una persona o cosa con otra

Inferir: Deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa/ Producir un daño físico o moral.

1. ¿Crees que hay alguien en el centro que te odia sin haberle dado motivos para ello? ¿Por qué lo crees? ¿Qué hace la otra persona para demostrarte su odio? ¿Cómo te hace sentir eso?
2. Esas demostraciones de odio, ¿se repiten a lo largo del tiempo o se trata de un conflicto puntual? ¿De qué forma se producen: insultos, agresiones físicas, hablar mal de mí a mis espaldas, miradas, burlas, etc.?
3. Spinoza en el Escolio apunta al caso contrario, en el que alguien siente vergüenza por haberle dado causa justa de odio a otro. ¿Cuál sería para ti una causa justa de odio? ¿Puedes poner algún ejemplo de tu biografía en el que has sentido alguna vergüenza de ese tipo?
4. ¿Y alguno en el que alguien, con su comportamiento, dañe a sus compañeros/as sin sentir vergüenza por ello, sabiendo del malestar que provoca? ¿Por qué crees que no siente vergüenza: por falta de empatía, por falta de reflexión de las propias acciones, etc.?
5. Si pudieras decirle algo sin temer a las consecuencias a esa persona que te demuestra odio sin haberle dado una causa justa de odio, ¿qué le dirías para que dejara de tratarte mal?

Texto 2

*“(…) Cuando los oprimidos, los pisoteados, los violentados se dicen, movidos por la vengativa astucia propia de la impotencia: «¡Seamos distintos de los malvados, es decir, seamos buenos! Y bueno es todo el que no violenta, el que no ofende a nadie, el que no ataca, el que no salda cuentas, el que remite la venganza a Dios, el cual se mantiene en lo oculto igual que nosotros, y evita todo lo malvado, y exige poco de la vida, lo mismo que nosotros los pacientes, los humildes, los justos» esto, escuchado con frialdad y sin ninguna prevención, no significa en realidad más que lo siguiente: «Nosotros los débiles somos desde luego débiles; conviene que no hagamos nada para lo cual no somos bastante fuertes» — pero esta amarga realidad de los hechos, esta inteligencia de ínfimo rango, poseída incluso por los insectos (los cuales, cuando el peligro es grande, se fingen muertos para no hacer nada «de más»), se ha vestido, gracias a ese arte de falsificación y a esa **automendacidad** propias de la impotencia, con el esplendor de la virtud renunciadora, callada, expectante, como si la debilidad misma del débil es decir, su esencia, su obrar, su entera, única, inevitable, indeleble realidad fuese un logro voluntario, algo querido, elegido, una acción, un mérito. Por un instinto de autoconservación, de **autoafirmación**, en el que toda mentira suele santificarse, esa especie de hombre necesita creer en el «sujeto» indiferente, libre para elegir. El sujeto (o, hablando de un modo más popular, el alma) ha sido hasta ahora en la tierra el mejor **dogma**, tal vez porque a toda la ingente **muchedumbre** de los mortales, a los débiles y oprimidos de toda índole, les permitía aquel sublime autoengaño de interpretar la debilidad misma como libertad, interpretar su ser así y así como mérito.”*

NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 1/13. Pp. 52-53

Glosario

Mendacidad: Hábito o costumbre de mentir.

Autoafirmación: Seguridad en sí mismo, defensa de la propia personalidad.

Dogma: Proposición tenida por cierta y como principio innegable.

Muchedumbre: Abundancia y multitud de personas o cosas.

1. ¿Te sientes o te has sentido identificado/a con la figura del oprimido que señala el autor en el texto? ¿Estás de acuerdo con la afirmación de que *“bueno es todo el que no violenta, ...”*? ¿Por qué?
2. Según Nietzsche, los oprimidos actúan por venganza debido a la impotencia producida por las acciones de los opresores. ¿Quién crees que es más malvado: el oprimido, el opresor o ninguno de los dos? ¿Por qué?
3. Nietzsche expone la psicología del oprimido: su autoengaño producido por la impotencia le lleva a creer que es débil por propia voluntad. ¿Crees que el débil (el oprimido) es débil por propia voluntad? ¿Conoces a alguien que se autoengañe, mirando con resentimiento a quien le hace sentir mal, y afirme: “yo no quiero ser como él/ella” o “no me voy a rebajar a su nivel”? ¿Por qué crees que piensa así?
4. Las palabras del filósofo en este punto están cargadas de dureza, comparando a los débiles con los insectos que se hacen el muerto ante un gran peligro. ¿Crees que está en manos del oprimido cambiar su situación? ¿Conoces algún caso en el que alguien que se sintiera oprimido ha actuado para cambiar su situación? ¿Qué ocurrió?
5. Los oprimidos, afirma Nietzsche, sienten la necesidad de autoengañarse creyendo que son libres. En el caso planteado en la pregunta anterior, esa persona fue capaz de cambiar su situación. ¿Conoces otro caso en el que alguien no fuera capaz de cambiar su situación? ¿Crees que esa persona se mentía a sí misma pensando que era libre de cambiar su situación? ¿Crees que esa persona tenía un buen concepto de sí mismo o tenía una baja autoestima? ¿Por qué?

Texto 3

-(...) «... y la impotencia, que no toma desquite, [debe ser transformada] en 'bondad'; la temerosa bajeza, en 'humildad'; la sumisión a quienes se odia, en 'obediencia' (a saber, obediencia a alguien de quien dicen que ordena esa sumisión, Dios le llaman). Lo inofensivo del débil, la cobardía misma, de la que tiene mucha, su estar-aguardando-a-la-puerta, su inevitable tener-que-aguardar, recibe aquí un buen nombre, el de paciencia, y se llama también la virtud; el no-poder-vengarse se llama no-querer-vengarse, y tal vez incluso perdón ('pues ellos no saben lo que hacen ¡únicamente nosotros sabemos lo que ellos hacen!'). También habla esa gente del 'amor a los propios enemigos' y entre tanto suda.»

-¡Siga!

*- «Son miserables, no hay duda, todos esos chismorreadores y **falsos monederos** de las esquinas, aunque están acurrucados calentándose unos junto a otros –pero me dicen que su miseria es una elección y una distinción de Dios, que a los perros que más se quiere se los azota; que quizás esa miseria sea también una preparación, una prueba, una ejercitación, y acaso algo más –algo que alguna vez encontrará su compensación, y será pagado con enormes intereses en oro, ¡no!, en felicidad. A eso lo llaman 'la **bienaventuranza**'.»*

-¡Siga!

*-«Ahora me dan a entender que ellos no sólo son mejores que los poderosos, que los señores de la tierra cuyos **esputos** ellos tienen que lamer (no por temor, ¡de ninguna manera por temor!, sino porque Dios manda honrar toda autoridad), que ellos no sólo son mejores, sino que también 'les va mejor', o, en todo caso, alguna vez les irá mejor. Pero ¡basta! ¡basta! Ya no lo soporto más. ¡Aire viciado! ¡Aire viciado! Ese taller donde se fabrican ideales –me parece que apesta a mentiras.»(...)*”

NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.1/14. Pp. 53-54.

Glosario

Falso monedero: Persona que acuña moneda falsa o subrepticia, o le da curso a sabiendas.

Bienaventuranza: En la religión cristiana, vista y posesión de Dios en el cielo/ Prosperidad o felicidad humana.

Espujo: Flema que se arroja de una vez en cada expectoración.

1. Nietzsche llama “obediencia” a la sumisión de los oprimidos a sus opresores. ¿Alguna vez te has visto obligado a hacer algo que no querías porque alguno/a de tus compañeros/as te lo ordenara? ¿Por qué le obedeciste: por miedo, por ser quién era, etc.?
2. Según Nietzsche, los débiles se autoengañan creyendo que no toman venganza por propia elección y no porque no pueden. ¿Conoces el caso de alguien con mucha paciencia, que aguante ataques repetidos sin vengarse de sus agresores? ¿Por qué crees que no busca venganza: por miedo, porque no cree poder cambiar su situación, porque aguantar sin quejarse es lo más “fácil”, etc.?
3. Para el filósofo alemán, los débiles se consideran mejores que los fuertes, porque creen que estos son malvados. Piensa en alguna película americana donde encontremos a “los populares” y a los “empollones”. La imagen del empollón lamiendo el espujo del popular puede ser metafórica, aunque podemos imaginarnos una situación de abuso de ese tipo. ¿Crees que a ese quien tiene que lamer el espujo le irá mejor en el futuro? ¿Por qué?
4. La impotencia del oprimido le lleva a esperar “la bienaventuranza”, es decir, la compensación futura de una situación presente en términos de felicidad. ¿Has pensado alguna vez algo parecido? ¿Has pensado de alguien que te ha hecho daño que “el tiempo nos pone a todos en nuestro sitio” o quizás que “cuando acabe el instituto todo será mejor”?
5. ¿Qué consecuencias crees que puede tener para una persona que ha sido oprimida durante largo tiempo no haber aprendido a cambiar su situación en el centro? ¿Qué consecuencias crees que puede tener para una persona que se ha dedicado a oprimir a sus compañeros/as durante largo tiempo? ¿Por qué?

4.2.3. Rol Observadores

Texto 1

*“(...)E. L.- Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con el que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me **concierna**, es abordado por mí, como rostro.*

Ph. N.- ¿Cómo es que, habiendo descubierto al otro en su rostro, lo descubrimos como aquél con respecto a quien somos responsables?

E. L.- (...) Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. Habitualmente, uno es responsable de lo que uno mismo hace. Digo, en De otro modo que ser, que la responsabilidad es inicialmente un para el otro. Esto quiere decir que soy responsable de su misma responsabilidad.

*Ph. N.- ¿En qué esta responsabilidad para con el otro define la estructura de la **subjetividad**?*

E.L.- La responsabilidad, en efecto, no es un simple atributo de la subjetividad, como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para otro. La proximidad del otro es presentada en el libro como el hecho de que el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy-responsable de él. Es una estructura que en nada se asemeja a la relación intencional que nos liga, en el conocimiento, al objeto –no importa de qué objeto se trate, aunque sea un objeto humano-. La proximidad no remite a esta intencionalidad, en particular, no remite al hecho de que el otro me sea conocido.

Ph. N. Yo puedo conocer a alguien a la perfección, pero ¿jamás será este conocimiento, por él mismo, una proximidad?

*E.L.-No. El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo que de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro: Decir: heme aquí. Hacer algo por otro. Dar. Ser espíritu humano es eso. La encarnación de la subjetividad humana garantiza su espiritualidad (no veo lo que los ángeles podrían darse o cómo podrían ayudarse entre sí). **Dia-conía** antes de todo diálogo; analizo la relación interhumana como si, en la proximidad del otro – más allá de la imagen que del otro hombre me hago-, su rostro, lo expresivo en el otro (y todo el cuerpo es, en este sentido, más o menos, rostro), fuera lo que me ordena servirle. Empleo esta fórmula extrema. El rostro me pide y me ordena. Su significación es una orden significada. (...)*

Ph. N.-¿Pero el otro no es también responsable con respecto a mí?

E. L- Puede ser, pero esto es asunto suyo. Uno de los temas fundamentales de Totalidad e Infinito, del que aún no hemos hablado, es que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo. (...) En ese sentido preciso es en el que Dostoievski dice: «Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que todos los otros»

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Madrid: A. Machado Libros, 2000.

Pp. 79-85

Glosario

Concernir: Atañer, afectar, interesar.

Subjetivo: Perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo.

Diaconía: (Propiamente 'servicio, servidumbre) /Distrito y término en que antiguamente estaban divididas las iglesias para el socorro de los pobres, al cuidado de un diácono.

1. Imagina la siguiente situación: estás en el centro, vas al baño y cuando entras ves a un grupo de chicos/as mirando como otro/a pega a un/a compañero/a y no hacen nada por evitarlo: alguno/a ríe, otro/a mira hacia otro lado,...mientras puedes observar en el rostro del otro que les pide ayuda ¿Qué les dirías? ¿Por qué?
2. Lévinas señala que no sólo somos responsables de nuestras acciones, sino que también de las acciones de los demás (“soy responsable de su misma responsabilidad”). ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
3. En la situación que hemos descrito en la primera pregunta, ¿crees que los observadores son responsables de lo que está ocurriendo a un nivel distinto que los agresores o al mismo nivel? ¿Conoces alguna situación fuera del centro en la que puedes ser penalizado por no hacerte responsable del bienestar de otra persona? Pon algún ejemplo.
4. ¿Sueles mirar a los ojos a la gente cuando hablas? ¿Conoces a alguien que no mire a la cara a los demás cuando habla? ¿Crees que puede existir una relación entre mirarse a la cara y el acoso escolar? ¿Crees que es más fácil ser cruel con otra persona cuando no la tenemos delante, por ejemplo, vía Whatsapp? ¿Por qué?
5. Lévinas matiza: “*el otro es responsable con respecto a mí pero eso es asunto suyo*”. En la primera pregunta hemos descrito una situación en la que alguien está sufriendo una agresión, pero puede haber otras situaciones en las que podemos ser responsables para con el otro, por ejemplo, cuando un/a amigo/a habla mal de otro/a a sus espaldas, le insulta, atenta contra su propiedad, etc. ¿Crees que podrías tratar a los demás de forma responsable aunque ellos no se hagan cargo de esa responsabilidad? Es decir, ¿defenderías a esa persona aunque ella no sepa que le has defendido, de manera que no pudiera devolverte el favor? ¿Por qué? ¿Crees que cuanto más conocemos a una persona (proximidad), más obligados nos sentimos a ayudarla? ¿Por qué? ¿Crees que quien espera la recíproca es una persona justa o una persona egoísta? ¿Por qué?

5. Conclusiones

Tras haber llevado a cabo la investigación, podemos determinar la veracidad de nuestra hipótesis inicial, a saber: *“La aplicación del método socrático en la lectura de textos filosóficos de nuestra tradición permite trabajar aspectos como la prevención y la detección en el acoso escolar”*. En primer lugar, se ha llevado a cabo un estudio conceptual del acoso escolar para definir el campo de trabajo en el que nos moveremos. En segundo lugar, hemos expuesto los diferentes roles que se pueden observar en estas situaciones y las características que los definen. En tercer lugar, teniendo en cuenta los datos señalados por los investigadores citados en la primera parte del trabajo⁵³, se han seleccionado aquellos textos susceptibles de ser relacionados con el concepto de acoso escolar y las características que definen sus diferentes roles, demostrando así de qué manera se puede llevar a cabo esa relación en el aula por parte del profesorado y cómo deben trabajar los textos los alumnos y las alumnas para despertar su espíritu crítico y su capacidad empática. Siendo autocríticos, debemos señalar que alguna de las preguntas diseñadas dejan poco espacio para la reflexión.

La clasificación de los textos se ha podido llevar a cabo de manera productiva y satisfactoria, incluso se han podido trabajar los diferentes perfiles que aparecen en cada rol, como la víctima activa y la víctima pasiva. A pesar de la falta de estudio por parte de los investigadores acerca del rol de los observadores/espectadores, se han seleccionado dos textos para esta categoría. Por una cuestión formal sólo aparece uno en la propuesta, pero si nos dirigimos al ANEXO II⁵⁴, encontraremos ahí el segundo (Bakunin⁵⁵), junto con otros textos que también pueden resultar útiles para alcanzar el fin último de la propuesta, es decir, la autorreflexión de los alumnos acerca de qué papel ocupa cada uno cuando se produce una situación de acoso y el consecuente cambio de actitud que ayude a reducir el número y la intensidad de los casos de acoso escolar.

⁵³ Vid. Pp. 2-18 del presente trabajo.

⁵⁴ Vid. Pp. 62-68 del presente trabajo.

⁵⁵ Vid. Pp. 64-65 del presente trabajo.

Referencias

- CALVO, A. R. y BALLESTER, F. *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS, 2007. ISBN: 978-84-9727-235-3.
- CAMPOS, Hugo de los. *Diccionario de Sociología*. [En línea]. Actualizado: 2007. Disponible en: <http://ciberconta.unizar.es/leccion/sociodic/tododic.pdf>
- HERNANDO, M^a Ángeles. *Estrategias para educar en valores*. Madrid: CCS, 1999. ISBN: 84-8316-067-6.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Madrid: A. Machado Libros, 2000. ISBN: 84-7774-541-2.
- NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. ISBN: 84-206-1356-8.
- PÖRHÖLA, M. y KINNEY, T. A. *El Acoso. Contextos, consecuencias y control*. Duato, Raquel (trad.). España: Aresta y UOC, 2010. ISBN: 978-84-9788-913-1.
- SERRANO, Ángela. *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel, 2006. ISBN: 84-344-7483-2.
- SERRATE, Rosa. *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. España: Laberinto, 2007. ISBN: 978-84-8483-268-3.
- SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. ISBN: 84-8164-379-3.
- SUREDA, Jaume (autor y coord.), RIGO, Eduardo (autor y coord.) y COMAS, Rubén (autor y coord.) [et al.]. *El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les Illes Balears*. Palma: Fundació iBit, 2009. ISBN: 978-84-692-6050-0.

Bibliografía

- ALTAREJOS Masota [et al.]. *Filosofía de la educación hoy. Autores: selección de textos*. Madrid: Dykinson, 1991. ISBN: 84-88030-07-X.
- AUDI, Roberto (ed.). *Diccionario Akal de Filosofía*. Madrid: Akal, 2004. ISBN: 84-460-0956-0.
- BAKUNIN, Mijail. *Dios y el Estado*. Buenos Aires: Utopía Libertaria, 2003. ISBN: 9788494039492.
- BARRI, Ferran. *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Praxis, 2006. ISBN: 84-7197-871-7.
- BEANE, Allan L. *Bullying: aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó, 2008. ISBN: 9788478284390.
- LOCKE, John. *Ensayo y carta sobre la tolerancia*. Madrid: Alianza Editorial, 1999. ISBN: 9788420639833.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Edimat, 2010. ISBN: 978-84-9764-450-1.
- SÁNCHEZ Aneas, Asela. "Acoso escolar y convivencia en las aulas: manual de prevención e intervención". Jaén: Formación Alcalá, 2009. ISBN: 9788496804678.
- SÉNECA, Lucio Anneo. *Ideario*. En: Los libros que cambiaron el mundo. Madrid: Prisa, 2009. ISBN: 978-84-9248-16-0.
- SÉNECA, Lucio Anneo. *Sobre la felicidad*. En: Los libros que cambiaron el mundo. Madrid: Prisa, 2009. ISBN: 978-84-9248-16-0.

Webgrafía

- Real Academia Española de la Lengua. *Diccionario*. 23ª edición. [Consulta 10-05-2016]. Disponible en: <http://dle.rae.es/>

ANEXO I

En esta sección encontramos una lista de textos que pueden resultar útiles para una mejor comprensión de los textos seleccionados en la elaboración de la propuesta del presente trabajo.

Spinoza

2/17c: *El alma podrá contemplar, como si estuvieran presentes, los cuerpos exteriores por los que el cuerpo humano ha sido afectado una vez, aun cuando no existan ni estén presentes.*

2/44: *No pertenece a la naturaleza de la razón contemplar las cosas como contingentes, sino como necesarias.*

3/13: *Cuando el alma imagina cosas que disminuyen o reprimen la potencia de actuar del cuerpo, se esfuerza cuanto puede en recordar cosas que excluyen la existencia de aquellas*

3/13e: *A partir de aquí entendemos claramente qué es el amor y qué el odio. En efecto, el amor no es otra cosa que la alegría acompañada de la idea de una causa exterior; y el odio no es otra cosa que la tristeza acompañada de la idea de una causa exterior. Vemos, además, que quien ama, necesariamente se esfuerza por tener presente y conservar la cosa que ama; y, por el contrario, quien odia, se esfuerza por alejar y destruir la cosa que odia (...).*

3/17: *Si imaginamos que una cosa, que suele afectarnos con un afecto de tristeza, tiene algo semejante a otra que suele afectarnos con un afecto igual de alegría, la odiamos y amaremos a la vez.*

3/17e. *Esta disposición del alma, que surge de dos afectos contrarios, se llama fluctuación del ánimo, la cual se relaciona con el afecto como la duda con la imaginación (ver 2/44e), y la fluctuación del ánimo y la duda sólo difieren entre sí como el más y el menos. Hay que señalar, sin embargo, que en la proposición precedente he deducido estas fluctuaciones del ánimo a partir de causas que son causa por sí de un afecto y causa por accidente de otro; y lo he*

hecho, porque así podían ser más fácilmente deducidas de lo anteriormente dicho, y no porque yo niegue que las fluctuaciones | del ánimo suelen proceder de un objeto que es causa eficiente de ambos afectos. Pues el cuerpo humano (por los post. 1 y 2) se compone de muchísimos individuos de diversa naturaleza, y, por tanto (por el ax. 1 que sigue al lema 3, después de 2/13), puede ser afectado de muchísimos y diversos modos por uno y el mismo cuerpo. Y, al revés, como una y la misma cosa puede ser afectada de muchos modos, también podrá afectar de diversos modos a una y la misma parte del cuerpo. Por todo lo cual fácilmente podemos concebir que uno y el mismo objeto puede ser causa de muchos y contrarios afectos.

3/25: *Nos esforzamos en afirmar de nosotros y de la cosa amada todo lo que imaginamos que nos afecta o la afecta de alegría; y, al contrario, en negar todo aquello que imaginamos que nos afecta o la afecta de tristeza.*

3/27: *Por el solo hecho de imaginar que una cosa, que es semejante a nosotros y por la que no hemos sentido afecto alguno, está afectada por algún afecto, somos afectados por un afecto similar.*

3/28: *Todo aquello que imaginamos que conduce a la alegría, nos esforzamos en promover que se realice; en cambio, lo que imaginamos que se opone a ella o que conduce a la tristeza, nos esforzamos por apartarlo o destruirlo.*

3/29: *Nos esforzamos también por hacer todo aquello que imaginamos que los hombres miran con alegría y, al contrario, nos opondremos a hacer todo lo que imaginamos que los hombres aborrecen.*

3/29e: *Este esfuerzo de hacer algo y también de omitirlo, con el único objetivo de agradar a los hombres, se llama ambición, sobre todo cuando ponemos tanto empeño en agradar al vulgo que hacemos u omitimos algo con daño propio o ajeno. En otro caso, suele llamarse humanidad. | Por otra parte, llamo alabanza a la alegría con la que imaginamos la acción de otro, con la que se esforzó en deleitarnos; llamo, en cambio, vituperio a la tristeza con la que nos oponemos a su acción.*

3/30 y 3/30e: (ver 4.2.1. Rol Agresores, texto 1)

3/39: *Quien tiene odio a alguien, se esforzará en hacerle mal, a menos que tema que de ahí le surja un mal mayor; y, al revés, quien ama a alguien, por la misma ley se esforzará en hacerle bien.*

SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000.

Nietzsche

“La rebelión de los esclavos en la moral comienza cuando el resentimiento mismo se vuelve creador y engendra valores: el resentimiento de aquellos seres a quienes les está vedada la auténtica reacción, la reacción de la acción, y que se desquitan únicamente con una venganza imaginaria. Mientras que toda moral noble nace de un triunfante sí dicho a sí mismo, la moral de los esclavos dice no, ya de antemano, a un «fuera», a un «otro», a un «no-yo»; y ese no es lo que constituye su acción creadora. Esta inversión de la mirada que establece valores -este necesario dirigirse hacia fuera en lugar de volverse hacia sí- forma parte precisamente del resentimiento: para surgir, la moral de los esclavos necesita siempre primero de un mundo opuesto y externo, necesita, hablando fisiológicamente, de estímulos exteriores para poder en absoluto actuar, -su acción es, de raíz, reacción. Lo contrario ocurre en la manera noble de valorar: ésta actúa y brota espontáneamente, busca su opuesto tan sólo para decirse sí a sí misma con mayor agradecimiento, con mayor júbilo, -su concepto negativo, lo «bajo», «vulgar», «malo», es tan sólo un pálido contraste, nacido más tarde, de su concepto básico positivo, totalmente impregnado de vida y de pasión, el concepto «¡nosotros los nobles, nosotros los buenos, nosotros los bellos, nosotros los felices!». Cuando la manera noble de valorar se equivoca y peca contra la realidad, esto ocurre con relación a la esfera que no le es suficientemente conocida, más aún, a cuyo real conocimiento se opone con aspereza: no comprende a veces la esfera despreciada por ella, la esfera del hombre vulgar del pueblo bajo; por otro lado,

téngase en cuenta que, en todo caso, el afecto del desprecio, del mirar de arriba abajo, del mirar con superioridad, aun presuponiendo que falsee la imagen de lo despreciado, no llegará ni de lejos a la falsificación con que el odio reprimido, la venganza del impotente atentarán contra su adversario —in effigie [en efigie], naturalmente-. De hecho en el desprecio se mezclan demasiada negligencia, demasiada ligereza, demasiado apartamiento de la vista y demasiada impaciencia, e incluso demasiado júbilo en sí mismo, como para estar en condiciones de transformar su objeto en una auténtica caricatura y en un espantajo. (...)”

NIETZSCHE, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. 1/10. Pp.42-43.

Lévinas

Ph. N.- En Totalidad e Infinito, usted habla ampliamente del rostro. Es uno de sus temas más frecuentes. ¿En qué consiste y para qué sirve esa fenomenología del rostro, es decir, ese análisis de lo que pasa cuando miro al otro cara a cara?

E. L.- No sé si se puede hablar de «fenomenología» del rostro, puesto que la fenomenología describe lo que aparece. Por lo mismo, me pregunto si se puede hablar de una mirada vuelta hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Pienso, más bien, que el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, por lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella.

Ante todo, hay la derechura misma del rostro, su exposición derecha, sin defensa. La piel del rostro es la que se mantiene más desnuda, más desprotegida. La más desnuda, aunque con una desnudez decente. La más desprotegida también: hay en el rostro una pobreza esencial. Prueba de ello es que intentamos enmascarar esa pobreza dándonos poses, conteniéndonos. El rostro está expuesto, amenazado, como invitándonos a un acto de violencia. Al mismo tiempo, el rostro es lo que nos prohíbe matar.

Ph. N- En efecto, los relatos de guerra nos dicen lo difícil que es matar a alguien que te mira de cara.

E. L.- El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro no es un personaje en un contexto. Por lo general, somos un «personaje»: se es profesor en la Sorbona, vicepresidente del Consejo de Estado, hijo de Fulano de Tal, todo lo que está en el pasaporte, la manera de vestirse, de presentarse. Y toda significación, en el sentido habitual del término, es relativa a un contexto tal: el sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es, en él solo, sentido. Tú eres tú. En este sentido, puede decirse que el rostro no es «visto». Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría; es lo incontenible, os lleva más allá. En esto es en lo que consiste el que la significación del rostro lo hace salir del ser en tanto que correlativo de un saber. Por el contrario, la visión es búsqueda de una adecuación; es lo que por excelencia absorbe al ser. Pero la relación con el rostro es desde un principio ética. El rostro es lo que no se puede matar, o, al menos, eso cuyo sentido consiste en decir: «No matarás». (...)

Ph. N- El otro es rostro; pero el otro, del mismo modo, me habla, y yo le hablo. ¿Es que el discurso humano no es también una manera de romper lo que usted llama «totalidad»?

E. L.- Cierto. Rostro y discurso están ligados. El rostro habla. Habla en la medida en que es él el que hace posible y comienza todo discurso. Hace poco he rechazado la noción de visión para describir la relación auténtica con el otro;

el discurso y, más exactamente, la respuesta o la responsabilidad es esa relación auténtica.

(...)

Ph. N.- Entran ganas de decirle: sí, en algunos casos... Pero en otros, por el contrario, el encuentro del otro se produce en el modo de la violencia, del odio y del desdén.

E. L.- Cierto. Pero pienso que, cualquiera que sea la motivación que explica esta inversión, el análisis del rostro tal como acabo de realizarlo, con el dominio del otro y su pobreza, con mi sumisión y mi riqueza, es primero. Es el presupuesto de todas las relaciones humanas. Si no hubiera eso, ni siquiera diríamos, delante de una puerta abierta: « ¡Después de usted, señor! ». Lo que he intentado describir es un « ¡Después de usted, señor! » original.

Usted ha hablado de la pasión del odio. Me temía una objeción mucho más grave: ¿Cómo es que se puede castigar y reprimir? ¿Cómo es que hay justicia? Respondo que es el hecho de la multiplicidad de los hombres, la presencia del tercero al lado del otro, los que condicionan las leyes e instauran la justicia. Si estoy yo solo con el otro, se lo debo todo a él; pero existe el tercero. ¿Acaso sé lo que mi prójimo es con respecto al tercero? ¿Es que sé si el tercero está en complicidad con él o es su víctima? ¿Quién es mi prójimo? Por consiguiente, es necesario pesar, pensar, juzgar, comparando lo incomparable. La relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del otro; de ahí, la justicia. Ésta, ejercida por las instituciones, que son inevitables, debe estar siempre controlada por la relación interpersonal inicial.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Madrid: A. Machado Libros, 2000. Pp. 71-76.

ANEXO II

En esta sección encontramos aquellos textos que no han sido seleccionados para la elaboración del presente TFM por razones de espacio y de tiempo, pero que pueden resultar útiles para aquellos interesados en profundizar en el tema o ampliar las posibilidades de nuestro método de trabajo.

Spinoza

1. Rol Agresores.

El siguiente texto, a pesar de su brevedad, puede resultar útil para tratar el tema del racismo en clase, pues poseer unas raíces culturales diferentes a los de la mayoría puede ser un motivo para ser atacado por aquellos/as alumnos/as que suelen ridiculizar las diferencias de los demás. Este hecho muestra la existencia de prejuicios en la psicología de los/as agresores/as. Por extensión, podríamos trabajar también el prejuicio de la homofobia, tema muy recurrente para los/as agresores/as, que puede llegar a influir negativamente en el desarrollo de la identidad de los/as alumnos/as. Con esto se pretende trabajar el sentido crítico y las capacidades empáticas del alumnado, así como, luchar por destruir los prejuicios que hemos señalado.

“Si alguien es afectado por uno de distinta clase o nación con un afecto de alegría o de tristeza acompañado, como causa, de su idea, bajo el nombre universal de clase o de nación, no sólo le amará u odiará a él, sino también a todos los de la misma clase o nación

Demostración: La demostración de esto está clara por 3/16 [Por el solo hecho de que imaginamos que una cosa tiene algo semejante a un objeto que suele afectar al alma de alegría o tristeza,] aunque aquello en que la cosa es semejante al objeto no sea la causa eficiente de estos afectos, la amaremos o la odiamos (p.138).]”

SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. 3/46. P. 156.

2. Rol Agresores/víctimas

A partir del siguiente texto se pueden trabajar algunos aspectos del acoso escolar como la disciplina del centro educativo para combatir la violencia, su alcance y los límites que marca a los/as posibles agresores/as, justificando así la necesidad de unas normas de convivencia en el centro. Se puede plantear a los alumnos acerca de situaciones en las que no han hecho mal a alguien por no sufrir un mal mayor. Este texto también puede relacionarse con el rol de víctima pasiva, ya que este tipo de estudiante, generalmente, recibe ataques de sus compañeros/as sin un motivo justificable y no actúa por temor a las represalias. También se puede debatir acerca del concepto de bien y de mal que presenta el autor (bueno es aquello que deseamos) para desarrollar el espíritu crítico de los alumnos.

“Quien tiene odio a alguien, se esforzará en hacerle mal, a menos que tema que de ahí le surja un mal mayor; y, al revés, quien ama a alguien, por la misma ley se esforzará en hacerle bien.

Demostración: Tener odio a alguien es por (3/13e) imaginar a alguien como causa de tristeza; y, por tanto (por 3/28), quien tiene odio a alguien, se esforzará por alejarle o destruirle. Mas, si teme que de ahí le provenga algo más triste o (lo que es lo mismo) un mal mayor, y cree que puede evitarlo no infiriendo, a quien odia, el mal que meditaba, deseará abstenerse de inferir el mal (por la misma 3/28), y ello (por 3/37) con un esfuerzo mayor que aquel con que se sentía inclinado a inferir el mal, el cual, por tanto, prevalecerá, como queríamos. La demostración de la segunda parte procede de la misma manera. Luego, quien tiene odio a alguien, etcétera.

[a] Por bien entiendo aquí todo género de alegría y, además, cuanto conduce a ella, y principalmente lo que satisface un anhelo, cualquiera que éste sea. Por mal, en cambio, todo género de tristeza, y principalmente aquel que frustra un anhelo. Más arriba (en 3/9e), en efecto, hemos mostrado que no deseamos algo porque lo juzgamos

bueno, sino que, al revés, lo llamamos bueno porque lo deseamos; y, por tanto, llamamos mal a lo que rechazamos. De ahí que cada uno juzga o estima, según su afecto, qué es bueno, qué malo, qué mejor, qué peor y qué, en fin, lo mejor y qué lo peor. Y así, el avaro juzga que la abundancia de dinero es lo mejor, y su escasez lo peor; el ambicioso, en cambio, nada desea tanto como la gloria y, al revés, nada le aterra tanto como la vergüenza; y, en fin, nada es más grato para el envidioso que la desdicha de otro, y nada más molesto que la felicidad ajena. Y así, cada uno juzga, según su afecto, que una cosa es buena o mala, útil o inútil [...]”

SPINOZA, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000. 3/39. Pp 152-153.

Bakunin

1. Rol Observadores.

Este es el texto al cual nos referíamos en las conclusiones. Con él se puede trabajar la idea de Libertad. Podemos entender, aunque no lo señalaran las investigaciones citadas en la primera parte del presente trabajo, que la falta de libertad es una consecuencia de las víctimas de acoso escolar ya que ven coartadas sus acciones por aquellos/as por los que son agredidos/as, incluso puede que, como sí hemos señalado en la primera parte del trabajo, presenten enfermedades imaginarias o somatizadas para evitar ir a clase. La perspectiva desde la que está escrito el texto es útil para relacionarlo con la perspectiva del rol de los observadores, ya que como afirma Bakunin, la libertad ajena es condición necesaria para la libertad propia. Es decir, mientras existan agresores/as, los/as observadores/as corren el riesgo de verse influidos por la violencia y convertirse en víctimas o agresores/as. Bakunin habla también de la “animalidad” del esclavo, es decir, tratarlo como un animal, humillarle: esto también puede ser relacionado con las humillaciones sufridas por algunos/as estudiantes. La falta de libertad, la animalización de la víctima por parte del/a

agresor/a puede llevarle a obedecer las órdenes de aquel quien le humilla, como hacerle los deberes o declararse culpable para encubrir a su agresor/a. Con este texto se pretende hacer responsable al alumnado de su libertad en conjunto, que defiendan a las víctimas y rechacen las agresiones, desde una perspectiva individualista: lo mejor para cada uno es que todos sean libres.

“No soy verdaderamente libre más que cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres. La libertad de otro, lejos de ser un límite o la negación de mi libertad, es al contrario su condición necesaria y su confirmación. No me hago libre verdaderamente más que por la libertad de los otros, de suerte que cuanto más numerosos son los hombres libres que me rodean y más vasta es su libertad, más extensa, más profunda y más amplia se vuelve mi libertad.

Es al contrario la esclavitud de los hombres la que pone una barrera a mi libertad, o lo que es lo mismo, su animalidad es una negación de mi humanidad, porque –una vez más– no puedo decirme verdaderamente libre más que cuando mi libertad, o, lo que quiere decir lo mismo, cuando mi dignidad de hombre, mi derecho humano, que consisten en no obedecer a ningún otro hombre y en no determinar mis actos más que conforme a mis convicciones propias, reflejados por la conciencia igualmente libre de todos, vuelven a mí confirmados por el asentimiento de todo el mundo. Mi libertad personal, confirmada así por la libertad de todo el mundo, se extiende hasta el infinito.”

BAKUNIN, Mijail. *Dios y el Estado*. Buenos Aires: Utopía Libertaria, 2003. Pp. 90-91.

Séneca

1. Rol Víctima

Con el presente texto se pueden trabajar algunos aspectos del acoso escolar. En primer lugar se puede relacionar con el ciberacoso, pues el autor habla de la confianza con los amigos y de estar alerta con lo que se comparte con ellos. Esto puede trasladarse, por ejemplo, a situaciones en las que alguien envíe fotografías comprometidas a otra persona y esta otra persona las utiliza posteriormente para chantajear o humillar a la víctima. En segundo lugar, puede relacionarse con la confianza en los amigos y aquellas situaciones en las que una alumna o un alumno comparten sus secretos con algún/a amiga/o y éste/a lo cuenta a terceras personas como mofa o tergiversa lo contado como forma de manipulación. La solución de Séneca se encontraría en el punto medio: ni compartirlo todo, ni no compartir nada; pues si no podemos confiar en nuestros amigos, es que no son nuestros amigos y quizás sea mejor apartarlos de nuestro lado antes que recibir más abusos en nombre de una falsa amistad.

“(...) Pero si tienes por amigo a alguien en quien no confías tanto como en ti mismo, o te engañas profundamente, o no conoces la fuerza de la verdadera amistad.

Examina todas las cosas con tu amigo, pero ante todo examínale a él. Después de la amistad, todo se debe creer; antes, todo debe juzgarse. Pero invierten el orden de esta acción quienes, en contra de los preceptos de Teofrasto, examinan después de amar en lugar de amar cuando han examinado. Medita largamente si debes acoger en tu amistad a alguien, y cuando hayas resuelto hacerlo, recíbele con el corazón abierto y háblale tan sinceramente como haces contigo mismo. Con todo, vive de tal manera que no te confíes a ti mismo más que lo que podrías confiarle incluso a tu enemigo pero, fuera de ciertas cosas que por costumbre se mantienen en secreto, debes compartir con tu amigo todos tus pensamientos y todas tus preocupaciones. Le harás fiel si le consideras fiel, pues se enseña a engañar cuando se teme ser

engañado y sospechando se concede el derecho a ser fiel. ¿Por qué he de contener mis palabras en presencia de mi amigo? ¿Por qué no he de considerarme solo cuando estoy con él? Hay personas que cuentan a todo el mundo lo que solamente debían confiar a los amigos, y descargan lo que les oprime en los oídos del primero que encuentran; a otros, por el contrario, les asusta hacer confidencias incluso a sus seres más queridos; si pudieran no confiarían ni siquiera en sí mismos, y guardan en su interior todos sus secretos. No debe hacerse ni lo uno ni lo otro, porque es tan perjudicial confiar en todos como no confiar en ninguno; aunque diría que el uno es un vicio más honesto, y el otro más seguro. Reprenderías igual a quien se agitate continuamente y a quien permaneciese en perpetuo reposo porque, a decir verdad, la actividad que se agita tumultuosamente no es diligencia, sino comezón de espíritu inquieto, y el reposo que no puede soportar ninguna agitación no es quietud sino más bien flojedad y languidez.

Así pues, graba en tu memoria esto que leí en Pomponio: «Hay personas que se refugian hasta tal punto en la oscuridad, que todo lo que es luz les parece confuso». Estos dos extremos deben alternarse entre sí: el ocioso debe actuar, y el que actúa debe descansar. Consulta a la naturaleza y te dirá que ha hecho el día y la noche.»

SÉNECA, Lucio Anneo. *Ideario*. En: Los libros que cambiaron el mundo. Madrid: Prisa, 2009. III. Pp. 213-214.

2. Rol Víctima

El siguiente texto puede relacionarse con el hecho de que los/as agresores/as dan mucha importancia al físico: suelen ridiculizar a aquellos que presentan diferencias como el volumen (sobrepeso e infrapeso), la altura, el tamaño de las orejas, la forma de andar, etc. Séneca afirma que el cuerpo es importante, pero no debemos ser esclavos de nuestros cuerpos: cada uno tiene un cuerpo diferente y debe sentirse a gusto con su cuerpo, sin importar lo que digan los demás. Lo que debe preocuparnos, afirma el autor, es la opresión de los

poderosos, y si le damos demasiada importancia a nuestros cuerpos, nos haremos sus esclavos y de aquellos que lo critican. Esto puede servir para hacer frente a estos tipos de prejuicios superficiales que encontramos por todos lados, sobre todo en los medios de comunicación y la publicidad, prejuicios que pueden ser devastadores, sobre todo en el caso de las chicas donde encontramos más casos de enfermedades como la anorexia y la bulimia. Independientemente del género, este tipo de ataques pueden minar la autoestima de los estudiantes.

“Confieso que es natural en nosotros el amor a nuestro cuerpo; confieso que lo tenemos bajo nuestra tutela. No niego que debemos cuidarlo, pero sí que debemos ser sus esclavos, pues será esclavo de muchos el que lo sea de su cuerpo, el que tema demasiado por él y le dedique todos sus cuidados. Obremos, pues, como sabiendo que no debemos vivir para el cuerpo, pero que no podemos vivir sin él. Cuando se lo ama demasiado, nos agita el temor, nos agobian los cuidados y estamos expuestos a mil disgustos. Lo honesto resulta vil para el que adora su cuerpo. Es preciso cuidarlo con gran diligencia, pero de manera que, cuando la razón, la dignidad y la fe lo pidan, estemos dispuestos a arrojarlo a las llamas. Sin embargo, evitemos en lo posible no solamente los peligros, sino también las molestias, y procuremos mantenernos a salvo por los medios que consideremos más apropiados para poder rechazar las cosas que debemos temer y que si, no me engaño, son de tres clases: pobreza, enfermedades y opresión de los poderosos. De todas ellas, ninguna nos mortifica más que la amenaza del poder ajeno, porque viene acompañada de gran ruido y tumulto. Las otras dos, la pobreza y las enfermedades, son males naturales que se deslizan en silencio y que no ofenden ojos ni oídos; pero la opresión vive con aparato: la rodean espadas, hogueras, cadenas, y la sigue una manada de fieras prontas a desgarrar las entrañas de los hombres.(...)”

SÉNECA, Lucio Anneo. *Ideario*. En: Los libros que cambiaron el mundo. Madrid: Prisa, 2009. XIV. Pp. 233-234.