



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Diversidad de Creencias Religiosas,
Violencia y Acoso Escolar: un Estudio
sobre esta Atribución Causal en Jóvenes
del Camino Neocatecumenal

D. David Ibáñez Bordallo

2021



TESIS DOCTORAL

**DIVERSIDAD DE CREENCIAS RELIGIOSAS,
VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR: UN ESTUDIO
SOBRE ESTA ATRIBUCIÓN CAUSAL EN JÓVENES
DEL CAMINO NEOCATECUMENAL**

Doctorando

DAVID IBÁÑEZ BORDALLO

Dirigida y tutorizada por

D^a. MARÍA DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS

Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia

Programa de Doctorado en Educación

MURCIA, 2021

...

*A las víctimas de la pandemia de Covid-19 y sus familias.
A las instituciones, asociaciones y colectivos, voluntarios y
personas de buena voluntad que se ocupan de paliar sus
efectos, en especial a aquellos que se están esforzando en el
cuidado de los más vulnerables.*

En primer lugar, dar las gracias:

A la Dra. M^a Ángeles Hernández Prados por su labor esmerada como directora de esta investigación, su profesionalidad y buen hacer, también por el acompañamiento durante este proceso tan largo, en el que hemos afrontado multitud de eventualidades. He disfrutado y aprendido mucho en estos años de trabajo conjunto, se lo agradezco sinceramente.

A los jóvenes que participaron en esta investigación por la generosidad y la valentía. A los catequistas, párrocos y responsables que de forma desinteresada me ayudaron con la información sobre el Camino Neocatecumenal que se presenta en el primer capítulo I. También al panel de expertos que me asistió en la validación del instrumento.

A Miguel e Inma, Berni, Pedro Luis y Emilia, y a la maleza del Arabí cuya obstinación ayudó a costear la primera matrícula y la última. También a Cabify, a Paco, Pedro, Marta y Adrián, y especialmente al antiguo equipo de Excellence Europa por el apoyo y los buenos momentos.

A Selvas Amazónicas, a Javier Carballo y a la comunidad del Olivar por la cercanía y los buenos consejos en los momentos más complicados. También a Juan Jesús por darme posada el último año en Villaverde. Sin vuestra ayuda este proyecto no habría llegado a término.

A María José y Enrique, a Sliman y a su familia, a la parroquia de la Sagrada Familia en Ramala, a Lino de Turín, a los hospitaleros del Spedale di S. Benedetto Labre en Roma, a las hermanas de la Dom pamięci Kardynała Wyszyńskiego en Czestochowa, a la comunidad del Jabal Webdeh en Amán, a la Custodia de Tierra Santa y a todos aquellos que me hospedaron durante los meses de desarrollo a la intemperie de los primeros capítulos.

A Óscar y Fernanda, a la comunidad de Sto. Domingo *ra'ýkuéra* y de la *Crucecita*, a Pedro, Natalia, Angélica, Camila, Sofía, Pompeya y todos los compañeros y compañeras de la organización social CAMSAT, en el Bañado Tacumbú en Asunción. *Pende rekoha'ã ha pende ñorairõ ome'ẽ py'amongueta upéa rohecharamo*. También a Leo, Rafael, Martin y a la comunidad de la casa de San José en Buenos Aires por los días tranquilos que pasé allí y que inspiraron alguna de las ideas que se presentan en el primer capítulo.

A Irene por animarme a comenzar, también a Tania, María, Jaime, Paco, Emilio, Pascual y a todos los amigos y amigas por la paciencia y la compañía. Y muy especialmente a mis abuelas, mis padres, hermanos y a toda la familia. Me habéis hecho fácil lo difícil, os lo agradezco de verdad.

Los frutos no caen lejos del árbol, el éxito de este proyecto también es vuestro.

RESUMEN

Esta investigación vuelve sobre uno de los grandes temas del ámbito educativo; la violencia y el acoso escolar. Comprendiendo la complejidad del fenómeno, este trabajo se centra en la relación particular entre las dinámicas violentas y las pertenencias religiosas. Descubriendo en el contexto actual una amplia variedad de formas de creer y al tomar en consideración las creencias como algo que entronca en la misma identidad, conformando cosmovisiones particulares, y cuya integridad está íntimamente ligada a las nociones fundamentales de libertad y autonomía, en este ejercicio se observan las implicaciones en un grupo con especial arraigo en España y la Región de Murcia: los miembros del Camino Neocatecumenal, un itinerario singular de formación cristiana dentro del universo católico.

En concreto, se presta atención a dos factores particulares y su conjugación: las atribuciones causales como un componente fundamental en los procesos de victimización y las creencias religiosas como un elemento singular en la diversidad de los centros, que participa a su modo en las relaciones violentas y en el desarrollo de estas asignaciones. Para esto se realiza una aproximación a la percepción sobre las agresiones recibidas a causa de esta identificación creyente y su prevalencia, la creencia en dicha atribución causal y la estimación del grado de afectación o impacto.

Se utiliza una metodología *ex post facto*, con una muestra de 45 participantes de entre 18 y 25 años, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, validado mediante un proceso de evaluación interjueces, fiable ($\alpha=0,862$), y que permite un estudio mixto, incluyendo entradas de carácter cuantitativo y otras que recogen expresiones y narraciones breves que son objeto de análisis cualitativo.

Se descubre en los encuestados un reconocimiento generalizado de ataques atribuidos a la pertenencia religiosa, discerniendo grados distintos de recurrencia y victimización percibida, destacando una prevalencia significativa respecto a las agresiones verbales y, en menor medida, en las de tipo social y digital. Se revela a su vez una creencia moderada en la generalidad de la atribución causal y se reconoce, salvo en los casos que presentan una victimización más alta, un grado de impacto bajo. Para concluir, desde lo argüido en la fundamentación teórica y la observación de los resultados obtenidos, se ahonda en una reflexión sobre las distintas implicaciones, la protección del alumnado y la educación intercultural.

ABSTRACT

This research focuses on one of the great issues in the educational field, school violence and bullying. Understanding the complexity of the phenomenon, this study is specifically interested in the relationship between violent dynamics and religious affiliations. Consequently, Discovering in the current context a wide variety of beliefs and taking into consideration beliefs as an issue rooted in one's own identity, shaping particular worldviews, and whose integrity is closely linked to the fundamental notions of freedom and autonomy, this work research delves into the implications for a particular group of believers, with a special presence in Spain and the Region of Murcia: the members of the Neocatechumenal Way, a unique itinerary for Christian growth within the Catholic universe.

Specifically, attention is focused on two particular factors and their conjugation: causal attributions as a fundamental component in victimization processes and religious beliefs as a unique element in the school diversity, which participates in its own way in the violent dynamics and in the development of these assignments. Therefore, in order to carry out this study, an approach is made to the perception of the aggressions received due to this believer identification and its prevalence, the belief in such casual attribution and the estimation of the affectation or impact.

An *ex post facto* methodology is applied in this study, with a sample of 45 participants between 18 and 25 years old, using a questionnaire specifically designed for this enquiry, validated through an inter-judge agreement evaluation process, reliable ($\alpha = 0.862$), and that allows a mixed analysis, including quantitative entries and others that collect expressions and short stories which are qualitatively analyzed.

A generalized recognition of attacks attributed to religious affiliation is discovered in the obtained results, discerning different degrees of recurrence and perceived victimization. In addition, a significant prevalence of verbal aggressions is highlighted with respect to social and digital attacks, which have been found to a lesser extent. In turn, a moderate belief in the generality of causal attribution is revealed and, except in the cases that present a higher victimization, a low degree of impact is recognized. To conclude, according to what was argued in the theoretical framework and by the observation of the results obtained, it delves into a reflection on the different implications, the protection of students and Intercultural Education.

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN GENERAL	21
CAPÍTULO I	25
1. INTRODUCCIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
2. SOBRE LA DIVERSIDAD DE CREENCIAS RELIGIOSAS	26
2.1. La dificultad con el propio concepto de creencia religiosa	26
2.1.1. <i>Qué se entiende por creencia religiosa</i>	27
2.1.2. <i>Sobre la observación de las formas visibles de las creencias religiosas</i>	41
2.1.3. <i>Sobre la observación de las formas invisibles de la creencia religiosa</i>	47
2.2. El problema de las grandes de denominaciones	53
2.2.1. <i>1^{er} nivel: el orgánulo</i>	54
2.2.2. <i>2^o nivel: las moléculas</i>	55
2.2.3. <i>3^{er} nivel: los átomos</i>	56
2.2.4. <i>4^o nivel: lo subatómico</i>	57
2.2.5. <i>5^o nivel, o lo cuántico</i>	60
2.2.6. <i>Sobre la aplicación de este modelo de análisis en esta investigación</i>	61
2.3. Las distorsiones del etnocentrismo - religiocentrismo	63
3. PRESENTE Y FUTURO DE LAS CREENCIAS RELIGIOSAS	68
3.1. La diversidad de creencias religiosas en España.....	68
3.1.1. <i>Sobre las creencias religiosas en España y su distribución</i>	72
3.1.2. <i>Sobre el escepticismo como rasgo definitorio en la diversidad de creencias</i>	84
3.1.3. <i>Conclusiones sobre el análisis de la diversidad de creencias en España</i>	92
3.2. Apunte sobre esta diversidad en la Región de Murcia.	99
3.2.1. <i>Con respecto a la población católica</i>	100
3.2.2. <i>Con respecto a la población no creyente.</i>	102
3.2.3. <i>Con respecto a los creyentes agrupados en la categoría de otras religiones.</i>	103
3.2.4. <i>Conclusión breve al apunte sobre la diversidad de creencias en la Región.</i>	103
3.3. El futuro de la diversidad de creencias.....	104

3.3.1. <i>Sobre el problema de la prospectiva en este tema</i>	104
3.3.2. <i>La diversidad de creencias en el futuro próximo</i>	107
3.3.3. <i>Lo religioso y la crónica de la muerte anunciada que no termina de llegar</i>	109
3.3.4. <i>Sobre las formas de las religiones del futuro</i>	114
3.3.5. <i>Conclusiones del apartado: la Escuela, las religiones y el futuro como producto</i>	119
4. LOS JÓVENES DEL CAMINO NEOCATECUMENAL	124
4.1. Breve recorrido histórico y características principales	125
4.1.1. <i>Historia del Camino Neocatecumenal</i>	126
4.1.2. <i>El Camino Neocatecumenal y el Concilio Vaticano II</i>	129
4.1.3. <i>La pequeña comunidad y la forma jurídica del itinerario neocatecumenal</i>	134
4.2. El itinerario formativo del Camino Neocatecumenal	137
4.3. Algunos datos sobre el estado actual	142
4.4. El camino neocatecumenal en la Región de Murcia	144
5. ACOSO ESCOLAR, ATRIBUCIÓN CAUSAL Y DIVERSIDAD DE CREENCIAS EN LA ESCUELA	147
5.1. El acoso escolar como ámbito de estudio	147
5.1.1. <i>El acoso escolar como fenómeno complejo y poliédrico</i>	147
5.1.2. <i>La intencionalidad en el daño y la agresión consciente</i>	152
5.1.3. <i>La reiteración</i>	172
5.1.4. <i>La variedad de formas de agresión</i>	175
5.1.5. <i>El abuso de poder</i>	182
5.2. La atribución causal en la experiencia de la víctima	185
5.2.1. <i>Introducción sobre la atribución causal</i>	185
5.2.2. <i>Sobre la noción de experiencia</i>	187
5.2.3. <i>Sobre la noción de motivo y los problemas en su alcance</i>	190
5.2.4. <i>Sobre la mente como narradora y autobiógrafa</i>	192
5.2.5. <i>Sobre las teorías de la atribución causal desde la psicología social</i>	194
5.2.6. <i>Por qué la atribución causal es importante en los procesos de victimización</i>	197
5.2.7. <i>Sobre el reconocimiento de lo distintivo y su implicación en la asignación causal</i>	203
5.3. La diversidad de creencias en la escuela	206
5.3.1. <i>Sobre la noción de laicidad y la reunión de los distintos en la escuela laica</i>	206
5.3.2. <i>Sobre la laicidad, la educación intercultural y la protección del alumnado</i>	217

CAPÍTULO II	227
1. DETERMINACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	227
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	229
3. MUESTRA.....	230
3.1. Definición de la muestra y determinación de la estrategia de muestreo.	230
3.2. Descripción de la muestra	232
3.2.1. <i>Sobre el género, la edad y el tipo de colegio.</i>	232
3.2.2. <i>Sobre la pertenencia religiosa particular de los participantes.</i>	234
4. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO.....	236
4.1. Sobre la particularidad del rango de edad	237
4.2. Sobre el pilotaje del instrumento.....	238
4.3. Sobre la validación del instrumento.	242
4.3.1. <i>Sobre las características del panel de expertos</i>	242
4.3.2. <i>Sobre el diseño del instrumento para la evaluación interjueces</i>	243
4.3.3. <i>Presentación de los resultados de la evaluación interjueces</i>	244
4.3.4. <i>Análisis de las sugerencias y comentario de las modificaciones realizadas</i>	246
4.4. Sobre el despliegue de los ítems en relación a los objetivos	249
4.4.1. <i>Sobre las variables de identificación en las dimensiones A y B</i>	251
4.4.2. <i>Sobre la violencia recibida y las dimensiones C, D, E y F</i>	253
a) <i>Sobre la violencia deliberada</i>	253
b) <i>Sobre la recurrencia en la agresión</i>	254
c) <i>Sobre el abuso de poder</i>	256
d) <i>Sobre la variedad en las formas de agresión</i>	257
e) <i>Sobre la variedad de espacios en los que se da la agresión: escenarios.</i>	260
f) <i>Sobre las personas implicadas en la agresión y sus roles en la dimensión E.</i>	260
g) <i>Sobre el afrontamiento y los confidentes</i>	262
4.2.3 <i>Sobre el grado de impacto y la atribución causal en la dimensión G</i>	262
4.2.4 <i>Sobre la recolección de casos en la dimensión H</i>	263
5. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	265
5.1 Creación de la matriz, organización y vaciado de datos.	265
5.2. Análisis de fiabilidad de Cronbach	265

5.3. Análisis de normalidad.....	266
CAPÍTULO III	267
1. INTRODUCCIÓN.....	267
2. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y SU GRADO DE ATRIBUCIÓN CAUSAL.....	268
2.1. Prevalencia de la violencia o el acoso escolar sufrido	268
2.1.1. Estadísticos descriptivos de las conductas de acoso.....	268
2.1.2. Nivel de victimización percibida	274
2.2. Resultados de la dimensión D sobre los escenarios	277
2.3. Resultados de la dimensión E sobre los roles.....	278
2.4. Resultados de la dimensión F sobre los confidentes y el afrontamiento	282
2.5. Estadística inferencial sobre las prevalencia de las conductas de acoso	284
2.5.1. Sobre la percepción de la violencia recibida en relación con el género y la edad... 284	
2.5.2. Percepción de la violencia recibida en relación al tipo de pertenencia, grado de reconocimiento y tipo de colegio.	290
2.6. Estimación del grado de afectación y la atribución causal.....	294
2.6.1. Estadística descriptiva de la dimensión que mide la atribución causal.....	295
2.6.2. Grado de afectación y atribución causal en función de la edad y el género	296
2.6.3. Victimización y grado de afectación. Análisis correlacional.....	297
2.6.5. Victimización y creencia en la atribución causal. Análisis correlacional.	301
3. PRESENTACIÓN Y ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS NARRACIONES RECOGIDAS.....	304
3.1. Sobre el ítem H1 y las narraciones de los sucesos vividos en primera persona.	305
3.2. Sobre el ítem H2 y las narraciones de los sucesos conocidos.	309
CAPÍTULO IV	313
1. INTRODUCCIÓN.....	313
2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	313
2.1. La violencia verbal atribuida a la pertenencia religiosa y sus rasgos caracterizadores.	317
2.2. Sobre los comentarios sentidos como ofensivos emitidos por el profesorado.	332
2.3. Sobre la violencia social.....	336
2.4. Sobre la violencia digital.....	338
2.5. Sobre la observación del género, la edad y la naturaleza del centro.	339
2.6. Sobre la observación del impacto percibido y la creencia en la atribución.....	340

3. LIMITACIONES Y LOGROS DE LA INVESTIGACIÓN	344
3.1. Respecto a la investigación previa.	344
3.2. Respecto a la metodología.....	346
a) <i>Dificultades y logros respecto a la naturaleza del grupo.</i>	346
b) <i>Dificultades y logros respecto a la metodología elegida.</i>	348
4. NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN.....	350
4.1. Respecto a la profundización en los resultados.....	350
4.2. En relación a la atribución causal y el pensamiento religioso.....	352
4.3. Sobre la exploración de otros grupos y minorías religiosas	354
BIBLIOGRAFÍA	357
ANEXOS	397
ANEXO I.....	399
ANEXO II.....	413
ANEXO III	415
ANEXO IV	419
ANEXO V	423
ANEXO VI.....	425
ANEXO VII.....	427
ANEXO VIII	431
ANEXO IX.....	433
ANEXO X	435
ANEXO XI.....	437

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1.	<i>Resumen gráfico del resultado de la observación en el nivel 1.....</i>	54
Figura 2.	<i>Resume gráfico del resultado de la observación en el nivel 2.....</i>	55
Figura 3.	<i>Resumen gráfico del resultado de la observación en el nivel 3.....</i>	56
Figura 4.	<i>Distribución media de las creencias en los barómetros del CIS entre 2009 y 2018.....</i>	73
Figura 5.	<i>Histórico del dato por año a partir de los barómetros mensuales del CIS.....</i>	74
Figura 6.	<i>Distribución de las creencias en España según Cooperman, Hackett y Richey (2014).....</i>	75
Figura 7.	<i>Distribución de las creencias en España según el estudio comparativo del SMRE (2019).....</i>	77
Figura 8.	<i>Distribución de las respuestas sobre la creencia en Dios recogidas por el CIS (2008).....</i>	88
Figura 9.	<i>Distribución media en los barómetros del CIS con respecto a la recurrencia.....</i>	90
Figura 10.	<i>Histórico de las respuestas sobre la recurrencia en las prácticas religiosas.....</i>	91
Figura 11.	<i>Distribución de las creencias en la R. de Murcia, barómetro autonómico del CIS (2012).....</i>	99
Figura 12.	<i>Distribución de las creencias en la Región de Murcia, barómetro del CIS (2019).....</i>	100
Figura 13.	<i>Frecuencia de la variable edad.....</i>	233
Figura 14.	<i>Distribución del tipo de centro donde se realizó la educación secundaria.....</i>	233

TABLAS

Tabla 1.	<i>Sumario de los cinco átomos encontrados en el análisis de cada molécula.....</i>	56
Tabla 2.	<i>Resultados del cruce de los factores escepticismo y práctica.....</i>	59
Tabla 3.	<i>Análisis de los ejemplos propuestos con organizado por niveles de análisis.....</i>	59
Tabla 4.	<i>Media anual para cada denominación según los barómetros mensuales del CIS.....</i>	74
Tabla 5.	<i>Resultados de los estudios que recoge el SMRE, 2019 entre 2006 y 2015.....</i>	78
Tabla 6.	<i>Resultados de los ítems B2 y B3, con totales y porcentajes.....</i>	234
Tabla 7.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems B4 y B5.....</i>	235
Tabla 8.	<i>Reconocimiento de la diferencia religiosa por parte del grupo de iguales, ítem B4.....</i>	235
Tabla 9.	<i>Reconocimiento de la diferencia religiosa por parte del profesorado, ítem B5.....</i>	236
Tabla 10.	<i>Principales instrumentos para la medición del bullying y su rango de edad.....</i>	238
Tabla 11.	<i>Marcas registradas en la medición del tiempo necesario para completar el cuestionario.....</i>	242

Tabla 12.	<i>Años de experiencia profesional en cada uno de los expertos (E) del panel.....</i>	243
Tabla 13.	<i>Número de comentarios recibidos por experto y media total.....</i>	244
Tabla 14.	<i>Número de comentarios recibido por escala su relación con respecto al número total.....</i>	244
Tabla 15.	<i>Resultados de la evaluación de la claridad y la adecuación de los ítems.....</i>	245
Tabla 16.	<i>Promedio de la evaluación de la claridad y la adecuación de los ítems de cada escala.....</i>	245
Tabla 17.	<i>Resultado de la clasificación de los comentarios, agrupados por categoría.....</i>	246
Tabla 18.	<i>Total de comentarios por categoría recibidos en cada una de las dimensiones.....</i>	246
Tabla 19.	<i>Relación entre objetivos, dimensiones, subdimensión y los ítems que las componen.....</i>	250
Tabla 20.	<i>Subdimensiones de la dimensión C con sus ítems y el tipo de agresión a los que refieren.....</i>	259
Tabla 21.	<i>Resultados de la prueba alfa de Cronbach a las escalas del cuestionario.....</i>	266
Tabla 22.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems agrupados según el tipo de violencia al que refieren....</i>	268
Tabla 23.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems C1, C2, C4, C5, C6 y C7.....</i>	269
Tabla 24.	<i>Distribución de las respuestas a los C1, C2, C4, C5, C6 y C7, expresados en porcentajes.....</i>	269
Tabla 25.	<i>Variedad en las formas de agresión verbal.....</i>	271
Tabla 26.	<i>Insultos más frecuentes (resultado del ítem C3) agrupados por categorías.....</i>	272
Tabla 27.	<i>Estadísticos descriptivos de ítems C9 y C11 que refieren a la violencia de tipo social.....</i>	272
Tabla 28.	<i>Frecuencia en los ítems C9 y C11 que refieren a la violencia de tipo social.....</i>	273
Tabla 29.	<i>Variedad en las formas de agresión social.....</i>	273
Tabla 30.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems C10, C12 y C13.....</i>	274
Tabla 31.	<i>Número de participantes según la cantidad de formas de violencia digital recibida.....</i>	273
Tabla 32.	<i>Clasificación de los participantes según el grado de victimización percibida.....</i>	275
Tabla 33.	<i>Número de participantes según la cantidad de tipos de agresión que indicaron recibir.....</i>	275
Tabla 34.	<i>Variedades en las formas de agresión según los tipos (verbal, social y digital).....</i>	276
Tabla 35.	<i>Participantes según la cantidad de agresiones recibieron, ocasional y frecuente.....</i>	277
Tabla 36.	<i>Estadísticos descriptivos de la dimensión D.....</i>	278
Tabla 37.	<i>Frecuencias sobre la percepción de los participantes con respecto a los espacios.....</i>	278
Tabla 38.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems E1 y E2.....</i>	279
Tabla 39.	<i>Resultados de los ítems E1 y E2, expresado en porcentajes.....</i>	279
Tabla 40.	<i>Resultados de los ítems E3 y E4, expresado en porcentajes.....</i>	280
Tabla 41.	<i>Respuestas al ítem E5, expresadas en porcentajes.....</i>	280

Tabla 42.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems E6 y E7.....</i>	281
Tabla 43.	<i>Resultados de los ítems E6 y E7, expresado en porcentajes.....</i>	281
Tabla 44.	<i>Comentarios considerados ofensivos emitidos (E8) agrupados por categorías.....</i>	282
Tabla 45.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión F.....</i>	283
Tabla 46.	<i>Distribución de la frecuencia en la respuesta en la dimensión F.....</i>	283
Tabla 47.	<i>Descriptivos y significación estadística sobre la prevalencia en función del género.....</i>	284
Tabla 48.	<i>Comparación de las media de las respuestas a los ítems de la dimensión C, por género.....</i>	285
Tabla 49.	<i>Distribución de la muestra según el género y el grado de victimización percibida.....</i>	286
Tabla 50.	<i>Variedad en las formas de agresión considerando el género de los participantes.....</i>	287
Tabla 51.	<i>Descriptivos de las conductas de acosos según los grupos de edad y significación.....</i>	287
Tabla 52.	<i>Descriptivos de los ítems sobre la violencia verbal recibida y significación.....</i>	288
Tabla 53.	<i>Distribución de las respuestas al ítem C5 sobre los motes en función del grupo de edad.....</i>	288
Tabla 54.	<i>Victimización percibida en función de los grupos de edad y significación estadística.....</i>	289
Tabla 55.	<i>Distribución según el grado de victimización y la pertenencia al grupo de edad.....</i>	289
Tabla 56.	<i>Índice de correlación de Spearman, nivel de victimización y el grado de reconocimiento.....</i>	290
Tabla 57.	<i>Resultados de la dimensión C, por tipo de violencia, según el grado de reconocimiento.....</i>	291
Tabla 58.	<i>Descriptivos de la dimensión C, por tipo de violencia, en función del tipo de centro.....</i>	292
Tabla 59.	<i>Resultados del ítem E6 sobre los comentarios recibidos en función del tipo de centro.....</i>	292
Tabla 60.	<i>Significación estadística en la relación de la dimensión F con el tipo de colegio.....</i>	293
Tabla 61.	<i>Resultados los ítems F4 y F5, sobre las medidas tomadas, C, en función del tipo de centro....</i>	293
Tabla 62.	<i>Expresión del sentimiento de respaldo (F4) en función de la toma de medidas.....</i>	294
Tabla 63.	<i>Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala G.....</i>	295
Tabla 64.	<i>Distribución de las respuestas a los ítems G1 y G2 expresado en porcentajes.....</i>	295
Tabla 65.	<i>Significación estadística de los ítems G1 y G2 en función del género (A2).....</i>	296
Tabla 66.	<i>Significación de los ítems G1 y G2 en función del género (A2).....</i>	297
Tabla 67.	<i>Respuestas al ítem G1 según el nivel de victimización percibida.....</i>	297
Tabla 68.	<i>Distribución de las respuestas al ítem G1 según el grado de victimización percibida.....</i>	298
Tabla 69.	<i>Estimación del grado de impacto según la variedad en las formas de violencia recibidas.....</i>	299
Tabla 70.	<i>Estimación del grado de impacto (G1) según la recurrencia en las agresiones recogidas.....</i>	299
Tabla 71.	<i>Coefficiente de correlación de Spearman entre los ítems de la escala F y el ítem G1.....</i>	300

Tabla 72.	<i>Expresión del grado de afectación (G1) en función del tutor como confidente (F2).....</i>	300
Tabla 73.	<i>Expresión del grado de afectación (G1) en función del resto del profesorado (F3).....</i>	300
Tabla 74.	<i>Estimación del grado de impacto (G1) según recibieron o no comentarios ofensivos (E6).....</i>	301
Tabla 75.	<i>Repuestas a C1, C2, C4, C5, C6 y C7 según la creencia en la atribución causal (G2).....</i>	302
Tabla 76.	<i>Creencia en la atribución causal (G2) según la recurrencia en las agresiones recogidas.....</i>	303
Tabla 77.	<i>Distribución de la creencia en la atribución causal (G2) según la recurrencia.....</i>	303
Tabla 78.	<i>Resultado medio de las respuestas al ítem G2 según el ítem E5.....</i>	304
Tabla 79.	<i>Perfiles de quienes respondieron al ítem H1.....</i>	306
Tabla 80.	<i>Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos.....</i>	306
Tabla 81	<i>Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos según el tipo de insulto.....</i>	307
Tabla 82	<i>Perfiles de quienes respondieron al ítem H2.....</i>	310
Tabla 83.	<i>Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos.....</i>	310
Tabla 84.	<i>Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos según el tipo de insulto.....</i>	311

INTRODUCCIÓN GENERAL

Este trabajo insiste en uno de los grandes tópicos de estudio en el ámbito educativo. Desde que Olweus (1996) y sus compañeros realizaran las primeras aproximaciones sistematizadas, en los años 70 del siglo pasado, las investigaciones se han venido multiplicando exponencialmente, conformando a día de hoy uno de los grandes temas del área. Esta preeminencia se justifica en la propia complejidad del fenómeno, que admite aproximaciones desde perspectivas muy diversas, y en la gravedad de sus efectos, deteriorando la experiencia escolar de muchos alumnos, con implicaciones severas en no pocos casos, presentando en nuestro contexto una prevalencia siempre inadmisible.

Se pone en esta ocasión la atención en dos factores particulares y su conjugación, las atribuciones causales como un componente sustancial en los procesos de victimización y las creencias religiosas dentro de la diversidad de diversidades que colorea los contextos educativos, y que participa a su modo en las dinámicas violentas y en el desarrollo de estas asignaciones causales. En los primeros apartados de la fundamentación teórica se tratará de aclarar estos términos, para después, puestos en conjunto, ahondar en una reflexión compuesta en relación a la escuela laica y sus valores, la educación intercultural y la protección del alumnado.

Así, en esta aproximación, por su mismo interés y como dechado de la metodología ideada, se presenta un estudio donde se observa el estado de estas dos cuestiones relacionadas con la violencia y el acoso escolar en un grupo creyente particular; en este caso, los alumnos que durante su escolaridad se encontraban realizando el Camino Neocatecumenal, un itinerario de formación católica con especial arraigo en España y en la Región de Murcia.

Sin querer ahondar en este momento en el mar de cifras sobre el tema, apuntar, a modo de introducción, lo recogido en la revisión del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 que realiza la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2018), donde se destaca la generalidad y la alta prevalencia de fenómeno de la violencia escolar y el acoso, aseverando, desde los resultados de multitud de estudios distintos, tres conclusiones básicas: en el mundo (1) uno de cada tres niños sufre acoso escolar, (2) la prevalencia es ligeramente mayor en varones, aunque el dato en los países donde se realizan estudios más tematizados o específicos indica mayor vulnerabilidad en las niñas (3) y la pobreza y pertenencia a comunidades migrantes continúan siendo los mayores predictores, presentando los jóvenes de estos grupos una incidencia más alta.

Como se detallará en el capítulo siguiente, en la revisión general de los estudios previos no se han podido identificar aproximaciones al fenómeno que pongan la mirada particular en esta dimensión de la diversidad de creencias religiosas. En este sentido, si bien resulta alentador comprobar que el interés por el tema se mantiene vivo, siendo un objeto muy observado, todavía se descubren algunos espacios ignotos que ameritarían una atención mayor. Se encuentran trabajos

que abordan el tema racial y étnico, del género y la diversidad sexual o que indagan la relación del acoso con el origen migrante, la marginalidad y la pobreza, como se apuntaba anteriormente en referencia a las conclusiones de la UNESCO, pero el ámbito concreto de las pertenencias religiosas y sus especificidades, ya no solo como adscripción étnica o cultural, sino propiamente como *creencia* y modo de vida creyente, se encuentra todavía prácticamente inexplorado. El *Diccionario panhispánico del español jurídico*, en la entrada que explica el *acoso escolar*, apuntando sus implicaciones en el derecho administrativo y penal y refiriendo distintos textos legales, sí comprende esta forma de violencia como un ataque contra la identidad que incluye las creencias religiosas entre sus componentes, definiéndola como un “comportamiento contrario a la identidad del alumno en relación con su raza, color, nacionalidad, minusvalía, religión, orientación sexual o cualquier otra circunstancia” (Real Academia Española, 2020).

Por este motivo resulta destacable la alusión explícita a este tipo de diversidad en el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* del Ministerio de Educación (2017), que presenta un diagnóstico inicial con datos¹ referidos a este tipo de hostigamiento, recogiendo la siguiente referencia que incluye la creencia religiosa como una categoría mixta junto con el color de piel y la cultura: “el 3,2% de las víctimas de acoso y un 4,2% de las que han sufrido ciberacoso consideran que han sido víctimas debido a su orientación sexual. Un 5,1% y un 5% declaran que el motivo fue su color de piel, cultura o religión” (p.13).

Se incluye en esta guía del Ministerio una mención expresa a la atención sobre las diferencias religiosas como un factor a considerar en las dinámicas de acoso y violencia escolar en la *Línea 6 de actuación*, titulada propiamente *Prevención y control de incidentes violentos o de acoso en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso*, expresándose así:

Para ello es esencial contar con protocolos, estructuras y profesionales especializados que permitan, por una parte, atender a las víctimas y a sus familias y, por otra, trabajar con la comunidad educativa en general y, en particular, con los agresores y sus familias, teniendo en cuenta que la mejor forma de evitar estas situaciones es que exista un “rechazo social” generalizado hacia estas conductas y que es necesario evitar prestar más atención (aunque sea negativa) a los agresores y agresoras que a la propia víctima. En el marco de las actuaciones de prevención, detección y actuación ante situaciones de acoso o incidentes violentos es necesario tener en cuenta el discurso del odio basado en formas de expresión que propagan mensajes que promueven o incitan al odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de intolerancia, así como los delitos de odio, que son aquellos en los que la víctima es seleccionada por una característica o por pertenecer a un grupo (grupo étnico, religión, orientación sexual, etc.) (Ministerio de Educación, 2017, p.40).

¹ Los datos que aporta aquí el Ministerio de Justicia se extraen del informe que preparan Calmaestra y otros (2015) para Save the Children, y que incluye una categoría para el análisis del acoso que aúna color de piel, cultura y religión.

Se formulan además objetivos específicos para el desarrollo de esta línea de trabajo, apuntando también entre sus propósitos las siguientes orientaciones para la acción:

O6.4. Aumentar el conocimiento y las capacidades de los diferentes actores escolares (profesorado y otros profesionales del centro, familias y otras personas de la comunidad, y alumnado) así como de perfiles especializados, para la sensibilización, prevención de situaciones de acoso y ciberacoso y la atención a las víctimas violencia escolar en todas sus formas.

O6.5. Aumentar el conocimiento general sobre los incidentes de acoso y violencia escolar, incluyendo violencia a través de las redes, con el objeto de mejorar cada vez más las estrategias y medidas para la acción (Ministerio de Educación, 2017, p.40).

Es interesante la forma de expresarlo, *aumentar el conocimiento*. Resulta fundamental ampliar los horizontes, revisar y desfajar ciertas nociones estrechas sobre la diversidad, la propia *diversidad de diversidades*, y favorecer así la comprensión de este fenómeno tan complejo, cuyo combate resulta todavía fatigoso, que encuentra siempre nuevas maneras de manifestarse y que precisa de una vigilancia continua, tanto en la atención directa como en el estudio de sus formas y el diseño de estrategias.

En este ánimo se presenta este trabajo, natural del mismo espíritu universitario, *sapientia aedificavit sibi domum*, cuya misión fundacional es la producción, conservación y socialización de la cultura y el conocimiento, *su aumento*, en el sentido de la máxima de Séneca, no solo para *saber más* sino para *saber mejor*, y no solo *hacia a dentro*, para su propio lucro, sino principalmente *hacia afuera*, como hontanar, como proscenio de la colaboración y el intercambio intelectual, para el enriquecimiento de las sociedades y el beneficio de los pueblos, y en este ámbito concreto, de sus escuelas. Como expresaría el célebre rector de la Universidad Nacional de México José Vasconcelo (de Sicilia, 2001), una universidad con vocación de servicio, que trabaja para el progreso de la sociedad, la superación de las desigualdades y la liberación de sus males.

Descubriendo una rica diversidad de formas religiosas en nuestro contexto y tomando en consideración la creencia como algo que entronca en la propia identidad, conformando un modo particular de estar en el mundo y cuyo ejercicio está íntimamente ligado a las nociones fundamentales de libertad y autonomía, se pone la atención en esta dimensión del acoso escolar, proponiendo este estudio con la intención de *ampliar el conocimiento*, aunque solo sea unos centímetros, sobre cómo estas pertenencias puede operar como atribución causal en los procesos de victimización, generando implicaciones particulares.

En las actuales dinámicas de efervescencia cultural y religiosa, la escuela del siglo XXI va a necesitar cultivar nuevas sensibilidades y dotarse de conocimientos y recursos para la atención de la diversidad de sus miembros, con madurez, profesionalidad y quizás en más ámbitos de los que

acostumbra. También en la cuestión interreligiosa e intercultural que nos ocupa, desde la comprensión de la laicidad del espacio como principio de concordia, y en los tres pilares que la fundamentan, a saber, la libertad de conciencia, la igualdad de derechos y, especialmente, la universalidad de la acción pública, que en su buen ejercicio posibilita la reunión saludable de los distintos y permite, para todos, sin discriminaciones, el pleno disfrute de la escolaridad.

En este sentido, laicidad no significa forclusión las creencias religiosas ni dispensa para desatender las diferencias legítimas que presentan los alumnos y las implicaciones que estas pudieran desplegar en el ámbito escolar, menos todavía en las situaciones de conflicto o injusticia, siendo esta una responsabilidad central de la misma institución educativa. Como se desarrollará en las siguientes líneas, si bien pueden discutirse ciertos matices, de forma general esta atribución de responsabilidades puede aseverarse por tres motivos: en primer lugar, por la necesidad de conservar la paz y el bienestar en el seno escolar, en segundo lugar, para poder ofrecer una educación que sirva para el progreso y la construcción de una sociedad cooperante y pacífica, y en tercer lugar, y lo que se estima más importante, por el bien supremo del desarrollo integral, integrado y feliz de cada alumno, en la noble tarea de ofrecer siempre un acompañamiento cuidadoso y nutritivo a cada uno de ellos durante la escolaridad, desde su ser diverso hasta su ser en la diversidad.

En este sentido, recuperando lo expuesto en las primeras líneas respecto al ODS nº4 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, se recoge también lo expresado en la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015), resultado del Foro Mundial de la Educación convocado por la UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, una guía para la reflexión y la acción que incluye la siguiente afirmación sobre la naturaleza especial de la Educación en los Derechos Humanos, cuya expresión se comparte vivamente:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos (p.32).

Se pretende con este estudio fundamentado en la promoción y la protección de la dignidad del alumnado, adscrito a la línea de investigación de *Políticas, Prácticas y Evaluación en Contextos Formativos y Socioeducativos* propuesta para el área de Educación por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, presentar un aporte, *un aumento del conocimiento*, sobre el fenómeno del acoso y la violencia escolar, adscrito a la misma *Carta de valores* de la Universidad de Murcia (n.d.), que se declara en dicho manifiesto promotora de los Derechos Humanos, la cultura de paz, los valores democráticos y el pluralismo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En las últimas décadas la violencia y el acoso escolar han sido uno de los grandes temas de investigación en el ámbito educativo, descubriéndose como un objeto de estudio complejo, con formas peculiares según los contextos y que encuentra continuamente nuevas maneras de manifestarse, como es ahora el acoso en redes sociales o a través del teléfono inteligente.

El contacto directo con situaciones concretas de acoso hace comprender enseguida el intenso interés de los investigadores y de la misma comunidad educativa por tratar de ampliar la comprensión y resolver los pormenores del fenómeno. Al conjugar en una misma mirada la alta prevalencia en la mayoría de contextos, el obstáculo que supone para el buen desarrollo de las dinámicas escolares y, sobre todo, el sufrimiento que genera en los partícipes, se encuentra enseguida explicación para la predilección especial en las investigaciones del área. Así, de forma similar a como en otros campos se persigue la prevención o la cura de enfermedades, también en este tema concreto se encuentra una fuerte motivación deontológica: combatir la lacra de la violencia escolar en todas sus expresiones, que destruye las relaciones en el aula, dificulta o bloquea los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, daña, y a veces de forma muy profunda, a aquellos que se ven implicados.

Con respecto a las afirmaciones realizadas en el párrafo anterior, y aunque no se ha querido profundizar en el mar de datos que existe sobre la prevalencia del fenómeno, durante el apartado 5, se realizan algunas aproximaciones que presentan cifras muy preocupantes. También en ese mismo punto se argumentará lo expresado sobre el perjuicio y la grave afectación tanto los implicados como en los ambientes educativos, siendo éste el asunto fundamental del trabajo que se presenta y que, por tanto, se repite como *leitmotiv* en las argumentaciones.

Así, para el desarrollo de los temas que componen la fundamentación teórica y para entregar con orden cómo se han venido desentramando hasta dar con la metodología que se propone, se presenta la siguiente estructura, donde pueden distinguirse dos bloques distintos:

1. En primer lugar se abordará el tema de la diversidad de creencias y sus implicaciones. Partiendo desde la aclaración sobre qué se entiende propiamente por creencia religiosa en este trabajo, y pasando por la descripción del panorama actual y futuro, tanto en España como en la Región de Murcia, se llegará hasta el Camino Neocatecumenal, cuyos miembros serán la población diana de este estudio. Se justificará entonces su elección y se explicarán los rasgos caracterizadores considerados.

2. En segundo lugar, después de haber aclarado lo que se entiende por diversidad de creencias y haber concretado los detalles sobre la población diana, se desarrollan los contenidos relacionados con la definición del acoso escolar y la atribución casual como componente de interés en los procesos de victimización, poniendo especial atención en la noción de experiencia de la víctima. En el apartado 5.1 se presentará cómo desde esta investigación se han abordado los elementos que conforman el fenómeno (intencionalidad, reiteración, variedad de formas de agresión, abuso de poder) y, desde estas determinaciones, se profundizará en el tema central de la atribución causal en la experiencia de la víctima. Se concluirá después, puesto todo en conjunto, en una reflexión sobre la prevención y el combate del acoso escolar motivado por estas diferencias desde las nociones de laicidad, educación intercultural y protección del alumnado.

2. SOBRE LA DIVERSIDAD DE CREENCIAS RELIGIOSAS

2.1. La dificultad con el propio concepto de creencia religiosa

Al hablar de diversidad de creencias se debe discernir primeramente entre los dos grandes grupos esenciales en los que se divide, las personas que tienen creencias de tipo religioso y las que no las tienen. De esta manera, y sin poder evitarlo, para poder hacer esta distinción primera es necesario establecer el criterio diferenciador, que no es otro que el resultado de la pregunta *qué es creencia religiosa*, que unos profesan y otros no, y que los distingue.

Como apertura del tema se podrían rescatar las dos preguntas que titulan las obras de Eco y Martini (2004) y Bentué (2004), poniendo el interés en este objeto particular: *¿En qué creen los que no creen?*, dirían los primeros, y *¿En qué creen los que creen?* Diría el segundo. Y no solo el *qué*, que parece referir únicamente a los contenidos, a la doctrina asumida, sino en también *en quién* y *cómo* este asentimiento se integra en el ser del creyente haciéndose *performático*, es decir, constituyendo una forma particular de entender el mundo y de estar en él, una actitud, un modo *creyente*. Así, en la intención de profundizar sobre este tipo concreto de diversidad se considera un acto primero de responsabilidad fijar qué se está entendiendo en este ejercicio por *creencia*, ya que la respuesta no es ni mucho menos uniforme.

En primer lugar, al hablar de creencia religiosa se identifican dos posturas esenciales y antagónicas. Con esta claridad las explica Messara (2009), realizando también un acto de posicionamiento previo al desarrollo de su tema: una primera alternativa, antirreligiosa o arreligiosa, que considera el “hecho religioso como un epifenómeno, una deriva que depende de la psiquiatría, un opio para aliviar la miseria humana” (p.269) y una segunda que lo entiende “como una actitud frente a la trascendencia y, por tanto, un problema real con variantes, que deben

aprehenderse de un modo distinto al de cualquier otro hecho natural o biopsicológico” (p.269), asumiendo que cada una de ellas alcanza conclusiones distintas, desigualmente operacionales tanto para la educación en la diversidad religiosa como para la propia observación de la misma.

Aunque la enmarcación de esta investigación no tiene su preocupación puesta en el porqué de la existencia de las creencias religiosas, sino el hecho consumado de que existen en nuestra sociedad, configurando cosmovisiones y modos de vida particulares cuyas manifestaciones tienen implicaciones en el aula, el fondo del análisis de la diversidad sí precisa de esta aproximación esencialista al concepto, que, como se desarrollará en las siguientes líneas, en este trabajo se encuentra más próximo a la segunda alternativa.

Aunque el asunto pueda resultar abrumador sirva este desarrollo para anclar la perspectiva desde la que se asume el ejercicio, reconociendo la inviabilidad de la mirada omnisciente, sin ángulo ni enfoque, y para apercebir ciertos riesgos que pueden complicar la observación pretendida.

2.1.1. *Qué se entiende por creencia religiosa*

El mismo concepto de creencia religiosa es, en primer lugar, un asunto endiablado, auténtica obsesión de teólogos, filósofos, antropólogos y estudiosos de distintos ámbitos durante siglos, con explicaciones dispares, pocos consensos, y abordado desde ángulos muy diversos. Conociendo que ahondar en este interrogante puede ser un tobogán infinito, en las siguientes líneas se pretende únicamente cumplir con una reflexión concisa que permita fijar el posicionamiento desde el que se desarrollan el resto de conceptos durante este trabajo. Se conoce y asume que cada uno de los argumentos que con mayor o menor suerte se expresan a continuación puede dar lugar a debates amplísimos; comprendanse bien la intención específica de este apartado, que no otra que sintetizar, en un repaso general, el desarrollo seguido hasta establecer el punto de partida que se ha considerado más adecuado en esta ocasión.

En primer lugar, se conviene que la religión es un *universal cultural* (Kottak, 2003), una fórmula materializada en formas culturales que incluye diversidad de comprensiones sobre la propia existencia en relación con la divinidad, que ha acompañado al hombre desde su origen, fundamentado el desarrollo de sus civilizaciones, y que a día de hoy continúa siendo una sustancia fundamental en el pensamiento humano, con vitalidad, incluyendo también sus crisis, arraigo y variedad de configuraciones.

Cuando se dice *desde su origen* se habla de un génesis pangénico, genuino en formas distintas y construidas en estratos y estructuras que se dan en distintas fases y épocas. Se reconoce así, como haría Küng (2004), que resulta imposible remontarse empíricamente, ni siquiera desde las religiones aborígenes que se tasan más antiguas, hasta una supuesta religión originaria, como antecesora común en un sentido evolutivo.

En esta misma línea, Geertz (1995) define la religión como un *sistema cultural*, inherente al origen de la civilización humana, concretamente como:

Un sistema de símbolos que obra para establecer vigorosos, penetrantes y duraderos estados de ánimo y motivaciones en los hombres formulando concepciones de un orden general de existencia y revistiendo esas concepciones con una aureola de efectividad tal que los estados anímicos y motivaciones parezcan de un realismo único (p.89)

Schwimmer (2008) comenta esta definición, resumiendo que “la religión, así pues, surge cuando el individuo aparece enfrentado con la inescrutabilidad de su destino, con el problema del sufrimiento (¿por qué sufrimos?) y con el problema del mal (¿por qué sufrimos aun siendo inocentes?)” (p.579). Explica este autor que para Geertz las prácticas rituales sirven para ungir estos contenidos con aura de factualidad, lo que conecta con la necesidad de reconocer cierta estructura. Es decir, “la religión proporciona representaciones colectivas –ideas compartidas sobre la naturaleza de Dios, etc.- a las que los individuos pueden recurrir cuando se enfrentan a este tipo de problemas” (Schwimmer, 2008, p.579).

Esta colección de representaciones colectivas implica un *sistema de símbolos*, que por definición trasciende lo individual y apela a lo colectivo. Es decir, la comprensión de una religión, al igual que otras *pautas culturales* (Beals y Hoijer, 1978), no puede ser disgregada de la matriz total de la cultura; pues las pautas religiosas de comportamiento se encuentran ligadas con la organización social y la tecnología, y buena parte de su sentido se descubre en estas combinaciones. De esta manera, como explica Estrada (2001) “las religiones han sido tradicionalmente grandes reservas de las que han surgido la ética y la moral, así como grandes legitimadoras de las leyes sociales” (p.42) y, aunque “no son las únicas instancias generadoras de normas éticas y sociales” (p.42) sí podemos reconocerlas, desde una visión histórica, como las más universales y permanentes.

Por otro lado, Harris (2000) explica la religión como una *superestructura* para el análisis cultural, como el arte, asumiendo que en muchas ocasiones representa un papel primordial en el sostenimiento y en la organización de los impulsos que motivan las transformaciones de la vida social. Los contenidos de las religiones trascienden los intentos por explicar lo enigmático, especialmente lo enigmático de la existencia, y, como en otras cuestiones supraestructurales, cumplen una gran variedad de funciones políticas, económicas y psicológicas. Este último rasgo nos devuelve al argumento anterior: el mismo autor añade que “no se puede negar que la religión y la doctrina de almas también cumplen la función de proporcionar respuestas a las preguntas fundamentales sobre el significado de la vida y la muerte y las causas de los acontecimientos” (Harris, 2000, p.344).

Resulta interesante la respuesta que, en relación a esto, ofrece Ratzinger (2005) al interrogante persistente sobre la relación entre creencia, religión y cultura: “en todas las culturas

históricas conocidas la religión es elemento esencial de las mismas, más aun, su centro dominante” (p.54) determinando sustancialmente la estructura de valores, que es el núcleo de la construcción cultural. Alega en este punto que solo en la Europa moderna se ha desarrollado un concepto de *cultura* extraño, emancipado o en ocasiones opuesto a lo religioso.

Beals y Hoijer (1978) se aproximarían de igual manera, pero desde una perspectiva de defecto: “debido a que ningún pueblo ha logrado una certidumbre completa ni en las relaciones interpersonales ni en la tecnología, la religión es inevitablemente una parte de toda cultura” (p.502). Es decir, como el hombre no ha sido capaz de dar con un modo de vida, una explicación y un modelo social que le permita evitar sus crisis y comprendiendo que “las pautas religiosas de comportamiento se centran, pues, en las incertidumbres de la existencia, y son particularmente evidentes en tiempos de crisis” (Beals y Hoijer, 1978, p.504), la religión supone un *universal cultural* porque es un *inevitable*.

Esta aproximación exclusiva a la religión como un sistema o un fenómeno cultural o social, como categoría antropológica, puede quedar quizás insuficientes, pues, como sostiene Pániker (1965), la religión no puede concebirse únicamente como un mero acontecimiento intracultural, (o intercultural o transversal, se añade) pues tiene “algo de trascendente, extraño, crea siempre una cierta tensión con su circunstancia cultural” (p.170); o por decirlo de otra manera más clara, “la religión no es nunca completamente de este mundo, aunque se jacte de ser mundana” (p.170). Esta es una de las claves de la dificultad: el estudio tropica de entrada con una incómoda dificultad, la acotación de su propio objeto, la propia definición de la religión y lo religioso (Fierro, 1979).

Si bien esto es cierto, parece innegable que la tendencia y la interrogación religiosa es una cualidad que acompaña al pensamiento y al sentimiento de nuestra especie, algo que caracteriza al ser humano: “¿por qué todos los demás animales traen la cabeza baja, mirando a la tierra, y el hombre solo la traer alta, siempre derecho, mirando al cielo?” (p.228), se pregunta pastor Rodonio en la extravagante obra *La nueva filosofía de la naturaleza del hombre* de Sabuco de Nantes (1981)². La cuestión, más allá de la mera explicación ergonómica, encierra un acertijo espinoso: qué es eso tan propio que nos hace *mirar al cielo*, ser religiosos, eso distinto que nos hace pensar y esperar religiosamente.

Scheler (1981) propone incluso que puede estudiarse el emerger y el desarrollo de la idea del hombre interpretando su reflejo o su relación con la propia idea de *Dios*³. El autor describe en su libro el entrelazamiento de ambas imágenes, que han venido configurándose de forma correlativa, transitando juntas y dotándose de sentido, definiéndose el uno al otro de forma distinta según las

² La primera edición es de 1587.

³ Entiéndase ampliamente, en *lato sensu*. Se usa esta noción teísta por conservar el lenguaje del autor citado.

⁴ Así lo dice, en este mismo sentido, el número XIII de *Vaguedades*: “Xa nin rencor ni desprezo, / xa nin temor de mudanzas, / tan só unha sede... una sede dun non seu qué, qe me mata. / Ríos da vida ¿onde estades? / ¡Aire!, que o aire

³ Entiéndase ampliamente, en *lato sensu*. Se usa esta noción teísta por conservar el lenguaje del autor citado.

circunstancias históricas. Lo expresa bien el personaje de Mustafa Mond en el *mundo feliz* de Huxley (1983): “un Dios que se manifiesta de manera diferente a hombres diferentes” (p.182), es decir, y en un sentido más amplio, el hombre que va cambiando con la religión, como relación con la divinidad, y la religión que va cambiando con el hombre.

Descubre Olasagasti (1976), en una reflexión sobre las ideas de Bloch y Barth, una intimidad muy próxima entre el hombre y la divinidad, una cuestión en la que se encuentra una relación de *identidad-alteridad*: “Dios como *complicatio mundi* y mundo como *explicatio Dei*, Dios como medida del hombre y hombre como medida de Dios” (p.158). Idea el autor a partir de este pensamiento una ecuación que resulta muy explicativa: *hablar de Dios = hablar del hombre*, si bien aclarando que no cualquier reflexión sobre el hombre supusiera un hablar de Dios, sino que se trata de algo más sustancial, en la línea de lo apuntado anteriormente y que señala este entrelazamiento, “todo hablar de Dios que no resuelva en especulación más o menos gratuita debe tener, directa o indirectamente, una referencia al hombre” (Olasagasti, 1976, p.158). Se encuentra también una sugestiva aproximación al profundo maridaje entre estas dos nociones en el capítulo VII del célebre tratado *La rama dorada* de Frazer (1981), donde el autor trata de alcanzar el germen antropológico del *Dios encarnado*, como culmen de esta relación.

Retomando la pregunta de Rodonio, aunque se asume que la respuesta no es nada sencilla de desatar, sí se sustenta en un fundamento esencial: actuar religiosamente supone seguir una pauta vital con sentido hacia un fundamental. Es decir, la religión se erige como una respuesta esencial a una búsqueda innata de sentido, requisito inevitable de las reflexiones sobre la contingencia de propia existencia y que puede alcanzar sus conclusiones en lo divino. De esta manera, el humano es esencialmente un ser metafísico (Estrada, 2001) que al reconocer la especialidad de su existencia en una realidad misteriosa que le suscita admiración o temor, llena de incertidumbre, se pregunta por el sentido de su propia existencia, de la belleza, del sufrimiento y de la muerte; más allá de las primeras explicaciones de la contingencia y el azar, algo que quizás pueda trascender su reconocida condición finita y que le sirva de guía y esperanza. “El hombre es el animal que se pregunta no solo por qué hay algo o nada, sino, sobre todo, por qué existe él mismo y cuáles son sus expectativas” (Estrada, 2001, p.31). Así mismo lo apuntaría el propio Farré (1974), “cualquiera, por poco que utilice la reflexión, percibe que transitamos entre enigmas (...), soslayamos el fundamento, el envolvente de toda situación misteriosa: la trascendencia” (p.215). Esta es, como diría el filósofo argentino, la condición humana que da origen a la creencia.

Así mismo se interrogaría el célebre Pascal (2007), perdido y extraviado en una esquina de la naturaleza: “¿qué es el hombre en el infinito?” (p.8). En respuesta a esta pregunta, se encuentra muy significativo el título elegido por Mosterín (2008) para el capítulo que culmina su exquisito ensayo sobre la naturaleza humana: *la chispa divina*, denotando de una forma muy intencionada que resulta complicado aproximarse a lo entitativo del ser humano sin tener que nombrar de alguna forma también las distintas formas de aproximación a lo divino y sus conclusiones.

Afrontar estas cuestiones no es simplemente una cuestión racional, sino más bien existencial, pues el hombre representa un problema para sí mismo, ya que “tiene que aprender a afrontar la realidad no solo desde la curiosidad intelectual, sino también desde la inquietud, no exenta de angustia y temores que le produce su propia existencia” (Estrada, 2001, p.31); es decir, el hombre al borde de su propio pensamiento, “allí donde no es él el que define sino el definido” (González de Cardedal, 1993, p.288). En ese momento se encuentra frente o en medio de una realidad abarcante, *das umgreifende*, “que es así su vecindad apelativa, pasión desasosegada, su frontera, y por tanto, su propia definición” (p.289). Como diría el propio Farré (1974) parafraseando a Jaspers, “me problematiza tanto el ser del mundo como mi ser en general” (p.218).

Para Schleiermacher (1990) lo esencial en lo religioso no radicaría el razonamiento, sino en más bien en *intuir y sentir*. El autor no descubre entre las pretensiones básicas de la religión la explicación racional del universo, sino la contemplación de *lo misterioso* que contiene, sobre todo, lo enigmático que puede resultar estar o ser en él. Desde este sobrecogimiento emanaría lo religioso.

Sobre esto profundizaría también Otto (2016) en su aproximación a *lo santo*, discutiendo al propio Schleiermacher, llamando propiamente a este sentir *el sentimiento de criatura*, “que se hunde y anega en su propia nada y desaparece frente a aquel que está sobre todas las criaturas” (p.54). No estaría tanto este sentir en la *fuga mundi*, en la evasión del contexto de angustia existencial porque, como problema religioso, la dificultad con el sufrimiento no se encontraría tanto en eludirlo como en *significarlo*, en otorgarle el grado de sentido que lo haga sufrible. Es decir, para quienes encuentran en esta búsqueda una respuesta religiosa, “los símbolos [religiosos] suministran una garantía cósmica, no sólo de su capacidad de comprender el mundo” (Geertz, 1995, p.101), sino que a través de la misma comprensión puede “dar precisión a los sentimientos que experimenta, de dar una definición a las emociones, definición que les permite experimentarlas con tristeza o alegría, hosca o altivamente” (p.101).

De esta manera se excede la conceptualización de la creencia religiosa como una mera admisión de enunciados dogmáticos que se comparten o no; es decir, que tanto si se cree como si no, la actitud es la idéntica: “siempre se trata de *creer* o de *no creer* o de creer en otra cosa” (Vicente Burgoa, 1995, p.15). Tampoco concluye simplemente en “la superstición, el prejuicio que envenena la conciencia; ni se agota en los fetichismos que inoculan la irracionalidad que la razón”, (Mafla Terán, 2013, p.431) como una fuga imaginativa y ritual de la angustia, sino que sería, primeramente, la respuesta (o la búsqueda de respuestas) de carácter religioso a un cuestionamiento existencial, auto-definitorio y connatural al ser humano, y que concluye, para el creyente, en un descubrimiento y una relación especial con ese fundamental *sagrado*, resultando en un modo de vivir particular.

Más allá iría De la Pineda (1982), en una reflexión sobre la antropología trascendental de Rahner, asegurando que no solo es ingénito, sino que “la *pregunta* es nota ontológicamente

primaria, originaria, absolutamente irreductible, del espíritu humano” (p.28). Diría que el hombre es cuando se pregunta por el ser, “cuando es *pregunta-por-el-ser (nach dem Sein Fragt)*. Existe como pregunta pregunta-por-el-ser (*seinfrage*)” (p.28). Es decir, como propondría Aranguren (así fue citado en Murguerza, 1995) la *dialéctica del espíritu humano* es un drama protagonizado por tres personajes: el *metafísico*, que formula justamente estas preguntas, *el religioso*, que con mayor o menor fortuna trata de resolverlas, y el *escéptico* que recela tanto de las preguntas como de las propias respuestas, como de la misma capacidad para resolverlas (p.185).

Esta pregunta por el ser incluye en su anverso, por contraposición y de forma intrínseca, la cogitación penosa sobre el *no-ser*, también el *dejar de ser*, el tener que morir. Son muchos los autores, destacando entre ellos Schopenhauer (1985), que explicarían la muerte como el musageta, el genio inspirador de todas las filosofías y religiones. Se encuentra así en Unamuno (1976) un necesario matiz salvífico, soteriológico, fruto del reconocimiento de la condición mortal como resultado inapelable de esta meditación. La reflexión sobre la finitud biológica señala un último estado de inconsciencia que causa “un congójísimo vértigo empeñarse en comprenderlo. No podemos concebirnos como no existiendo” (p.54), llevando esta circunstancia a un quebranto existencial, el más grave, que resume con una agudeza terrible:

Si al morírseme el cuerpo que me sustenta, y al que yo llamo mío para distinguirme de mí mismo, que soy yo, vuelve mi consciencia a la absoluta inconsciencia de la que brotara, y como la mía les acaece a las de mis hermanos todos en la humanidad, entonces no es nuestro trabajado linaje humano más que una fatídica procesión de fantasmas, que va de la nada a la nada (p.58).

El ineludible desasosiego que ocasiona saber que anochece, junto con la necesidad de dar sentido al sinsentido, suscita lo que él titularía *hambre de inmortalidad*, “el inmortal anhelo de la inmortalidad” (Unamuno, 1976, p.54). Incluyendo esto como el motivo (o uno de los motivos) que explican la afluencia a lo religioso “esa sed de vida eterna apáganla muchos, los sencillos sobre todo, en la fuente de la fe religiosa” (p.69). Esta fe que “no se trata para nosotros de verdad, belleza y bondad; trátese también, y ante todo, de salvación del individuo, de perpetuación, que aquellas normas nos procuran” (p.264). Una sed a veces imprecisa, de *no sé qué*, diría también de Castro⁴ (2005).

Desde este punto de vista, como explica Benzo Mestre (1983), “la base óptica del tiempo está en la continua destrucción del presente y la capacidad del hombre para actualizar, en cierta medida, por el recuerdo de los pasados destruidos” (p.19) o, más rotundamente, “la esencia del

⁴ Así lo dice, en este mismo sentido, el número XIII de *Vaguedades*: “Xa nin rencor ni desprezo, / xa nin temor de mudanzas, / tan só unha sede... una sede dun non seu qué, qe me mata. / Ríos da vida ¿onde estades? / ¡Aire!, que o aire me falta” (p.78, de Castro, 2005).

problema del hombre está en ser una finitud consciente. La finitud entitativa se revela a la conciencia bajo múltiples aspectos. Ante todo, en la temporalidad” (p.258). Así, este *ser* en la temporalidad es un devenir, una *memoria de destrucción, quotidie morimur*, que puede encontrar consuelo o sentido de salvación en lo religioso, especialmente en las últimas edades, cuando el signo del futuro cambia de sentido; de la expectativa o la promesa de aumento de posibilidades que es propia de la niñez y la juventud a la amenaza de pérdida de opciones con la consumación de la madurez. Esta sería la misma experiencia cotidiana del transitar en el tiempo, de *aquí* en *aquí*, de pérdida en pérdida, donde lo que en un momento se nos presenta *delante*, por venir, en otro se consume, pasa y queda ya atrás, en lo *pasado*, con el resto de las múltiples opciones que se marchitan al quedar descartadas. La esencia del problema humano sería el ser en la temporalidad, en el estrago del agotamiento continuo de los presentes, la preocupación más trágica, diría Weil (2019), incluso la única verdadera tragedia: “toutes les tragédies que l’on peut imaginer reviennent à une seule et unique tragédie: l’écoulement du temps” (p.261).

Es en esta devastación, en la vida que no sueña sino un caer “por las escaleras para comer la tierra húmeda” (García Lorca, 2005, p.59), como alertaría Federico, la creencia religiosa se presenta salvífica, aportando un sentido trascendente con respecto al problema del tiempo pasando, un plano de interpretación distinto donde no todo se agota. Con genialidad lo explica Cernuda (2010) en *La visita de Dios*, sirviéndose además de una expresión que enlaza bien con los argumentos que se presentarán en los primeros párrafos del apartado 2.1.3 y que describen esta relación como una ansiedad que persigue un consuelo, que emana del desaliento y ansía “una pausa de amor entre la fuga de las cosas” (p.39).

Con rotundidad, y en un sentido aún más profundo y crítico, lo aseveraría el propio Feuerbach (1984): “el lugar del nacimiento de Dios se halla solo en la miseria del hombre” (p.114), es decir; “la indigencia aneja a la necesidad y al sufrimiento lleva consigo la idea y el sentimiento de bienaventuranza. Solo por oposición a la desgracia la beatitud se hace una realidad” (p.114). Con la siguiente rotundidad abriría su célebre tratado, crítico con la existencia de una realidad espiritual, sobre la esencia de lo religioso: “el sentimiento de dependencia del hombre es el fundamento de la religión” (Feuerbach, 2005, p.24). Para el autor alemán si el hombre no tuviera que morir la religión no existiría. Añadiría aquí Fraijó (2016), que, desde esta perspectiva, parece que el autor “olvidó, tal vez, que incluso para vivir puede ser necesaria la religión; vivir puede ser tan penoso como morir” (p.12). Así, no solo la muerte, sino la misma vida y sus dificultades, pudiendo resultar tanto una intensa tragedia como una cadencia monótona y absurda, decepcionante o inconsistente, supondría un problema en sí mismo, mayor incluso que la propia perspectiva de morir.

Desde esta lectura, la vida y su final supondrían el problema fundamental de la existencia, donde lo religioso aparecería en ese espacio entre la reflexión del estar vivo y de frustración del primer deseo, el de vivir, el impulso connatural de conservación de la vida que encuentra en la

condición mortal un límite absolutamente insuperable. Así, el ser humano, que como bien decía Rodonio parece caminar de forma distinta al resto de especies, carga trágicamente con la consciencia de saber que vive pero que la vida no dura, que también se muere, y el privilegio de alcanzar esta noción fundamental lo hace el más desgraciado de los vivientes, siendo el único que tiene la frustración como una problemática básica en la comprensión de su existencia.

Así lo desarrollaría Chalus (1964) en las primeras páginas de su extensa revisión histórica sobre las creencias desde el Paleolítico al primer milenio anterior a nuestra era: el hombre encuentra una necesidad inmutable y profunda de dar respuesta a un doble misterio, *por qué nace* y *por qué muere*, “misterios y necesidades que han cambiado con el transcurrir de la historia, pero que siempre se han conservado igualmente imperativos” (p.13). Estos dos hitos, nacimiento y muerte, enmarcan una reflexión sobre el sentido de la vida que se da entre ellos y que entroncan con la propia reflexión sobre el *ser* y el sentido de la *propia historia* en la Historia. Parecen tan fundamentales que acostumbran a venir acompañando al nombre, sumun de la identidad, cuando se menciona la presencia especial de alguien en los anales o cuando se refiere a la persona en su lugar de sepultura o recuerdo: Hypatia (355-415), Christine de Pizan (1364-1430), Ester *Etty* Hillesum (1914-1943). Se descubre aquí la reflexión del vivo sobre su propio paréntesis abierto, como historia personal, y que enmarca las conclusiones que se alcancen sobre el sentido de la misma: *mi nombre* (*mi fecha de nacimiento – el día en el que moriré*), siendo este cierre del paréntesis y el sentido del propio conjunto finito, limitado e incierto, la fuente del *congojísimo vértigo* que se explicaba anteriormente con Unamuno.

En este mismo plano desarrollaría Welte (1982) dos de sus vías de acceso a lo divino como fundamento de toda religión: el primer camino de acceso está basado en tres experiencias básicas, la existencia fáctica del mundo, la pregunta por el sentido de la existencia en él y el propio miedo al final, al último paréntesis. Y no solo como temor, se añade, sino también como escándalo⁵ o angustia. El segundo pone la mirada en la primera fecha, en el propio origen de la existencia, para encontrar, transitando una vía con claras señalizaciones tomistas y aristotélicas, una explicación divina para la procedencia que no puede emerger de la nada, *ex nihilo nihil fit*.

Se encontrarían así las respuestas de carácter religioso detrás de la interrogación por la sorpresa del *ser* en la *nada*, como fundamento metafísico que nos delimita. Así lo concluye Bergamín (2010) en palabras de Heidegger: “la pregunta acerca de la nada nos envuelve a nosotros mismos, a los interrogadores. Es una cuestión metafísica” (p.174). Con mayor rotundidad lo expresaría aun Mircea Eliade (2006) en la conclusión de su célebre tratado sobre el *mito del eterno*

⁵ Con crudeza lo expresa Alonso (1985) en su poema *Insomnio*, “y paso largas horas preguntándole a Dios, preguntándole por qué se pudre mi alma, por qué se pudren más de un millón de cadáveres en esta ciudad de Madrid” (p.53) para cerrar interrogándole así, de forma retórica, por este sinsentido “Dime, ¿qué huerto quieres abonar con nuestra podredumbre?” (p.53).

retorno. Para el autor, la pérdida de la *certeza* de que las tragedias históricas tienen una significación *transhistórica* conlleva ineludiblemente a la desesperación, al *terror del tiempo*, “una desesperación provocada no por su propia existencia humana, sino por su presencia en un universo histórico, en el cual casi todos los seres humanos viven acosado por el terror” (p.157). Es esta conformación del hombre como ser histórico y las preguntas que se hace sobre su contingencia en este devenir lo que determinaría su *ser religioso*. Así lo expresa también Ohlig (2004): “esta búsqueda es la raíz dinámica (...) a través la cual intentan los hombres superar sobre todo sus temores y su insignificancia” (p.292), afirmando que es la *formación de la historia* lo que da al ser humano su singularidad frente al resto de organismos.

La busca trascendente forma parte, dice Frutos Cortes (1991), de la propia constitución entitativa del hombre, “la relación a lo trascendente, sea natural o sobrenatural, aparece como un interrogante de ente que es la *realidad hombre*, de modo que quedaría manco en su entidad si no se contara con este elemento constitutivo de su naturaleza” (p.184). Algunos autores, como Vicente Burgoa (1995), señalan que existe una predisposición natural-germinal, lo que él que llama *predisposición a la creencia*, fundamental por cuestiones fácticas en los seres sociales y comunicativos, y que para el autor es “algo muy profundo, quizás algo genéticamente heredado” (p.25).

Desde luego no desde una postura determinista, como podría pensarse de los animales, “el hombre puede dudar y duda a veces sobre si debe creer o no creer tal o cual información” (Vicente Burgoa, 1995, p.28) añadiendo que “más aún; puede y debe, según pienso, buscar una base razonable para prestar asentimiento”(p.28), pero que, a pesar de esto sigue creyendo “que en la base de su *actitud de creencia* se hallan factores radicales innatos comunes; y ello en forma de una inclinación espontánea y preconsciente a confiar en otros, a aceptar como verdaderas sus enseñanzas y testimonios” (p.29).

Aun así, las grandes palabras expuestas en las líneas anteriores encuentran en muchos autores contemporáneos cierta detracción, especialmente al analizar el modo de existencia propio de esta época, donde ya no se localizan tan centrados los grandes interrogantes sobre el sentido. Destaca Lipovetsky (2002), que en un desarrollo que cuestiona las formas postmodernas del nihilismo nietzscheriano, llegaría a sentenciar que la indiferencia crece y que hoy “la propia necesidad de sentido ha sido barrida y la existencia indiferente al sentido puede desplegar sin patetismo ni abismo, sin aspiración a nuevas tablas de valores” (p.38).

Sobra decir además que estas reflexiones no pertenecen sólo al ámbito puramente reflexivo, declarativo o consciente; también se encuentran aproximaciones que refieren a lo religioso y su experiencia como un desarrollo que sucede también, o incluso originalmente, en el plano subconsciente. Frankl (1979), en una aproximación sobre la religión y la psicoterapia, lo llamaría, haciendo un uso algo poético, *la presencia ignorada de Dios*. El autor hablaría aquí de un estrato de inconsciencia trascendental, llegando a concluir en la noción de *Dios inconsciente*, que no se

refiere a la divinidad en sí mismo ni a sus cualidades sino que “más bien significa que Dios a veces nos es inconsciente, que nuestra relación con él puede ser inconsciente, es decir, reprimida y por tanto oculta para nosotros mismos” (p.69). Advierte aquí de un peligro evidente en la formulación de este enunciado: no se trata, en palabras del autor, de una noción de teología para aficionados o de ocultismo; no es de ninguna forma un *Dios vive en mí de una forma oculta*, sino de formulaciones de carácter religioso que operan en un plano mental subconsciente.

Contrastaría en este punto su tesis con las de Jung y su escuela, que comprenden la religiosidad en la especie humana como algo puramente instintivo, un *impulso religioso*, similar al sexual. Para el autor la auténtica religiosidad no tendría carácter impulsivo sino decisivo: “la religiosidad o es existencial o no lo es absoluto” (Frankl, 1979, p.73). También enfrenta los argumentos de Freud al desarrollar que este estrato de lo religioso no es un algo que determina sino que decide: “la religiosidad inconsciente, es decir, el *inconsciente transcendental*, no es un inconsciente determinante sino existente” (p.73). Pero hecho este apunte, se descarta en este análisis hurgar en la madriguera profunda de las raíces mentales, cerebrales y biológicas de la creencia; sirva simplemente para apuntalar el argumento de que al hablar de creencia se está abordando algo profundo, *genéticamente humano* para algunos autores.

Otros en cambio criticarían el enfoque planteado anteriormente, como el mismo Fierro (1979), acusándolo de exceso de funcionalismo: “lo religioso no equivale a la búsqueda o a la constitución de sentido; es más una de sus formas históricas dentro de las sociedades con un grado relativamente alto de diferenciación social” (p.243). Se entiende desde esta mirada que no se puede emancipar la definición de lo religioso de lo histórico, lo social (como defendería el mismo Durkheim) y lo cultural; “llamamos religiones a ciertas tradiciones históricas que (...) tratan de satisfacer la necesidad humana de sentido y de poner en acto la capacidad humana de simbolización” (Fierro, 1979, p.243). En este sentido, la conclusión resulta significativa: “las religiones constituyen formas históricas, contingentes, intercambiables y sustituibles por otras formas no religiosas, de atender a exigencias, ellas ya irreducibles, insustituibles y no contingentes, de sentido y simbolización” (Fierro, 1979, p.243). Parece una vuelta a lo mismo, una respuesta (aunque no única ni permanente, pese a estar formulada por circunstancias históricas, sociales, antropológicas, psicológicas, etc.) a una demanda casi ineludible, por innata, de sentido. Así, “la religión constituye el recurso cultural más sutil, complejo, completo y misterioso de los que dispone el ser humano, la única trama simbólica capaz de crear cosmovisiones omnicomprensivas” (Bericat Alastuey, 2007, p.11).

Este es el tránsito: entre lo visible y lo invisible, entre la religión como fenómeno social, histórico y universal cultural, como categoría antropológica, y la religión como experiencia, como evocación y contacto, relación con lo sagrado, como búsqueda de sentido y trascendencia; una fórmula de comprensión de la existencia que acaba por configurar una cosmovisión y un modo de vida, una forma creyente, singular, de estar en mundo. Como explica Malinowsky (1982), notable

como pocos en el tema, hay un logro innegable en las aproximaciones modernas: “el reconocimiento de que, magia y religión no son solamente doctrina o filosofía, ni cuerpo intelectual de opiniones, sino un modo especial de conducta, una actitud pragmática que han construido la razón, la voluntad y el sentimiento a la vez.” (p.23). Resumimos esta traición a las pretensiones no esencialistas, con la tensión de departir hostigado por las necesidades de abreviar, acordando con Turner (1997) la conveniencia de esta definición:

La religión es un conjunto de respuestas coherentes a las cuestiones existenciales nucleares que confronta todo grupo humano, la codificación de estas respuestas en forma de credo que tiene una significación para sus adherentes, la celebración de ritos que ofrecen un vínculo emocional a quienes participan, y el establecimiento de un cuerpo institucional para formar congregaciones a quienes comparten el credo y la celebración, y establecer la continuidad de esos ritos de generación en generación (Bell, 1980, p.312)

Si bien podrían comentarse ciertos matices, explicados con genialidad en la obra referenciada, especialmente sobre las formas del cuerpo institucional y en lo nuclear de las cuestiones existenciales, se asiente junto a Turner (1997) que esta definición es amplia, influyente, incluso, persuasiva en muchos aspectos. Se valora porque evita el etnocentrismo, rehusando equiparar Iglesia-religión, dando el debido valor a lo ritual y a la experiencia, especialmente desde el punto de vista comunitario, y sobre todo “porque toma en serio la religión sin reducirla uniformemente a la biología, al interés económico o a los impulsos irracionales” (Turner, 1997, p.312).

El posicionamiento previo en relación a estas características de la creencia puede condicionar de gran manera la observación. Se puede denunciar, desde los argumentos recién argüidos, la futilidad de considerar las creencias simplemente como un mero folclore cultural-tradicional, una colección más o menos compleja de supersticiones o, con respecto a las posturas no creyentes, una proclama ideológica superficial que en el fondo siempre encuentra cierto anhelo o contenido de trascendencia, y no como aproximaciones o conclusiones existenciales, fuentes de sentido más o menos formuladas o institucionalizadas, muchas veces fruto de una vasta reflexión (centenaria, milenaria), que en ciertos casos abrevan y fundamentan formas singulares de entender la propia existencia, el ser en el mundo y en la sociedad. Para comprender la diversidad de creencias se debe concebir ampliamente el fenómeno, alcanzar penetrar los sentidos aun si observan desde las suspicacias o la discrepancia; o como expresaba Turner (1990), tomarse las creencias en serio.

Una mirada responsable y docta sobre este fenómeno no admite una aproximación de la forma en la que lo haría un turista. Es decir, no debe comprenderse la diversidad religiosa simplemente como una mezcla variopinta de tradiciones culturales, artísticas y folclóricas, con sus colecciones particulares de normas morales, mitos, supersticiones, celebraciones y liturgias; sino que superando este espectacular primer estrato debe amaitinar como su heterogeneidad surge y se construye primeramente desde las distintas formas que toma la asunción de la esencialidad de lo

religioso, en la afirmación o la negación de la existencia de Dios (entiéndase en un sentido amplio) y su relación con él como un asunto que resulta performático en la vida del creyente y sus comunidades. Como aclara Benzo Mestre (1983), la admisión íntima de la existencia divina es una afirmación “que polariza la vida del creyente. Crea una perspectiva ontológica” (p.11). Según el autor, “aun cuando se trate de un Dios lejano, remoto, que no se cuida del mundo, de un Dios cruel incluso, la contemplación de su Ser se convierte en la más importante tarea de la vida humana” (p.11).

Por tanto, la creencia es, en su forma más nuclear, un *adhaesio Dei*, una mística (Smith, 1982) que compone en cada creyente una perspectiva singular del mundo y su ser en él, su *weltanschauung*, afectado por esta observación de la divinidad. En este sentido, hablar de diversidad de creencias o de diversidad religiosa no es solo presentar un panorama pintoresco con distintas formas religioso-culturales, sino que es primeramente hablar de la cohabitación de cosmovisiones diferenciadas que gravitan con mayor o menor intensidad sobre la observación fundamental de lo sagrado, de perspectivas ontológicas singulares que se configuran por la fuerza de este asentimiento íntimo y sus características propias.

Se encuentra un ejemplo plástico muy explicativo en la pintura de Carcano Filippo⁶, titulada propiamente *Los creyentes*, donde la misma estructura compositiva expresa esta idea de la creencia como una orientación vital hacia un fundamental de carácter religioso, expresado en el tópico recurrente de la propia experiencia de la vida como un peregrinaje (*homo viator, iter vitae, peregrinatio vitae*⁷). La clave de esta interpretación estaría en la trayectoria y en la forma particular de *conducirse* que emana de este reconocimiento. En la representación los creyentes caminan de un mismo modo, hacia una misma dirección, todos a una, siguiendo cada uno de ellos la misma orientación marcada hacia el fundamental que comparten, la creencia que ejerce como punto de fuga poderoso en la perspectiva y que se presenta como condición primordial de todo el recorrido. Así se encuentra también en la expresión mesiánica recogida en el evangelio joánico (Jn 16:4), que declara con fuerza esta misma representación, *Ego sum via*, o en la primera epístola atribuida al evangelista (1 Jn 2,6)⁸, que presenta a Cristo como la meta y el medio de este desarrollo para los cristianos. También la Torá y los Salmos para el judaísmo lo describen de esta manera (Jer 7,23; Is 35,8; Is 14,16-19; Sal 86, 11), se descubre en la etimología de la palabra que da nombre a la ley

⁶*Los creyentes* es una pintura de Carcano Filippo, del año 1888, que se encuentra en la colección permanente del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires.

⁷Tópicos literarios en los que la vida del hombre se representa como un camino inevitable. Quizá los versos más notables en castellano se encuentran en las *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique (s. XV): *partimos cuando nacemos / andamos mientras vivimos / y llegamos, /al tiempo que fenecemos*.

⁸Generalmente las versiones en castellano usan el verbo *vivir* en lugar del término original, *caminar* (*ambulare, peripatein*), y que expresaría justamente este sentido de la vida creyente como el seguimiento de los pasos de un maestro. Se encuentra también este significado en la expresión recogida en la 1ª Epístola de Pedro, que usa la palabra *epakolouthein* para referir a las huellas que debe seguir el creyente en su desarrollo, emulando el modelo sagrado que sirve de directriz, de orientación (*hypogrammon*).

islámica, la *Sharía*⁹, y el Corán lo recoge distintas ocasiones, como en la azora 42:53. Queda representado en las *vías* en la mística budista y con toda rotundidad se expresa en la obra de Lao-Tse, uno de los textos fundamentales del taoísmo, llamado propiamente el *Tao-Te-Ching*, el *Camino del Tao*¹⁰. En todas ellas se descubre esta noción que describe la creencia religiosa como la búsqueda o la participación en una verdad trascendente que se revela en un transcurso, en un itinerario, que resulta ser la propia vida: *in itinere Veritas*. Rescatar aquí las palabras del poeta murciano más universal, que se serviría de esta misma imagen para cerrar el más célebre de sus cantos: “sigo la religión del amor, y hacia dónde van sus jinetes me dirijo, pues es el amor mi sola fe y religión” (Ibn Arabí, 2002, p.125).

Esto resulta de interés, pues no serán pocos los autores, entre ellos destaca Wittgensteing (1971), que alcanzarían a comprender que lo sustancial de la religión es propiamente *el seguimiento*, la actitud particular, el modo de ser y estar que emana del reconocimiento de lo sagrado y sus contenidos asociados, aquellos que al hacerse performáticos conforman un desarrollo diferente. Con referencia al cristianismo, destacaría el autor que lo esencial de esta creencia, más allá de lo expresivo o lo ritual, aun sin restarle importancia, sería su concreción en una *forma de vida cristiana*. Así se encuentra ya en la descripción apologética de esta religión en la *Carta a Diogneto* (Vives, 1988), del siglo II, donde se distingue a estos nuevos creyentes no solo por lo característico de su credo, su doctrina o su ritos sino también por lo particular de su actitud y su modo de vida. Esta cuestión supondría una ruptura mayor, especialmente en lo referido al monoteísmo, porque desplaza el objeto central, que ya no sería tanto o exclusivamente la búsqueda de lo sagrado y su bendición, de la sacralidad de ciertas cosas y/o la relación con estos entes a través de lo ritual o lo mágico, sino la misma ética, el buen ejercicio de la vida, el *modus vivendi creyente* que orbita en torno a este reconocimiento de la divinidad, con quien el creyente se religa a través de la propia vivencia, viviendo de manera particular en la observación de su existencia. O dicho también de otra manera, la propia vida concebida desde la perspectiva creyente como un *don* de la divinidad a la que se corresponde haciendo de ella el uso que ésta ha dispuesto y le agrada.

Quizás sea Valjean (Hugo, 2012) el personaje más arquetípico, el que mejor encarna, aun en la representación heroica, sublimada, característica del autor y su tiempo, el descubrimiento que deviene en un compromiso, en una adhesión que transforma e implica la comprensión de quien cree y su actitud. Es decir, la supeditación del *corazón* a este asentimiento fundamental, que lo hace propiamente creyente, en el sentido que se presentaba en las líneas anteriores, tal y como se refería en Ezequiel (Ez 36,26; cf. 11,19), de uno de *piedra* a uno de *carne* (בָּשָׂר, *bâsâr*), que en este sentido hebraico no significa débil sino sensible, observante de la divinidad y sus mandatos, y que se conduce de acuerdo a este reconocimiento supremo. En este sentido, resulta muy explicativa la

⁹ El título del cuerpo del derecho islámico, que constituye un código de conducta detallado para el creyente musulmán, proviene del árabe clásico, إسلامية شريعة, *el camino de la paz*.

¹⁰ El Tao, sustancia central del taoísmo, presenta en su mismo sinograma (道) un ideograma que refleja justamente esta noción: 首, *shǒu*, *cabeza*, y 辵, *chù*, *caminar*, y que sumados expresan la idea de itinerario, de tránsito.

expresión hebraica de *corazón escuchante*, (בֵּל שְׁמוּעָה, *leb shomèa*), que incluye, incorporando el participio activo de este verbo particular (שָׁמַע, *shama*, *escuchar con atención, obedecer, poner en práctica*) esta doble acción consecuyente, casi como causa y efecto; del mismo reconocimiento de la divinidad y su dictado emana una actitud responsiva, una reacción inmanente.

Al llegar a este punto, tensado al máximo el concepto, hablar de diversidad de creencias llevaría a evocar una adaptación óptica de la *teoría del multiverso*: finalmente parece haber tantos mundos como observaciones del mundo, como jinetes hay en el *sendero de vida* siguiendo las orientaciones distintas que cada cual alcanza a formular, de forma independiente o en una creencia compartida, como se representaba en la pintura. En este sentido, como humanos, se torna fundamental para la conceptualización particular del mundo las preguntas y las respuestas disponibles (o que trata de disponer) sobre su transitar en él, en los que la creencia religiosa supone una premisa poderosa cuando la hay. León Felipe (2010) lo expresa de manera genial, sirviéndose del mismo tópico del camino y el caminante, apuntando el carácter individual y experiencial del descubrimiento, siempre genuino:

Nadie fue ayer,
ni va hoy,
ni irá mañana
hacia Dios
por este mismo camino
que yo voy.
Para cada hombre guarda
un rayo nuevo de luz de sol...
y un camino virgen
Dios (p.11).

Además, en este escrute particular de las creencias, las visiones disponen dos faces distintas, que en su bulbo conforman unidades únicas, pero que configuran diferentes fisonomías del mismo fenómeno: las manifestaciones exteriores y las formas visibles de la praxis religiosa, lo que podría llamarse la *religión exotérica* y que conciernen más al ámbito de las prácticas rituales y litúrgicas, tradicionales, populares o socio-culturales, y la religión interior o *esotérica*, que pertenece a un espacio existencial y personal, a un ámbito velado, donde lo religioso acontece en las entretelas más reservadas; el lugar, el momento y la forma en la que el hombre resuelve su inquietud en una conclusión de carácter religioso o encuentra un espacio íntimo de contacto con lo sagrado, con lo *numinoso*. Cantwell Smith (2005) refiere este mismo dimorfismo de lo religioso llamando *tradición acumulativa* a la dimensión externa y propiamente *fe* al desarrollo interno.

Es por tanto la creencia como la luna, con una cara tornadiza pero visible y otra siempre oculta. A pesar de este apariencia es necesario concebir el fenómeno en su totalidad para alcanzar a comprender su verdadera forma esférica, aun si a simple vista nos resulta circular, creciente o

menguante; pues un análisis parcial podría inferir en conclusiones engañosas como las representaciones de la media luna donde la parte ensombrecida carece de materia.

2.1.2. Sobre la observación de las formas visibles de las creencias religiosas

No se entienda que desde esta aproximación se menoscaba el valor de las manifestaciones externas de las distintas religiones frente a otras cuestiones más internas; se comprende que ambas dimensiones representan formas distintas de una misma unidad y se comparte la aseveración del noble Proudhomme (en Trobajo et al., 1992), “sin culto y sin fiesta no hay religión” (p.17). Así lo expresaría también, siete siglos antes que el propio Durkheim, nuestro célebre andalusí Maimónides (1983)¹¹: “los días festivos se destinan en su totalidad a diversiones y reuniones regocijantes, necesarias generalmente en el hombre, y tienen también la ventaja de cimentar las amistades que deben establecerse entre individuos dentro de la sociedad civil” (p.508). Sirva por tanto este desarrollo para aclarar ciertos factores que pueden enturbiar la mirada sobre la diversidad.

En el siglo XXI asistimos a una transición en los ritos y en las formas visibles de las creencias tradicionales o históricas, quizás ocasionado por el propio desgaste postmoderno de las llamadas *grandes religiones* y sus instituciones, las nuevas particularidades en el desarrollo de la identidad, el despliegue del pluralismo religioso y la implantación exitosa del modelo actual de mercado, manifestado en la cópula de la sociedad del espectáculo y del consumo, con la implementación de la sociedad *multimedial* y *de las pantallas*, llevando a autores como Wunenburger (2008) a elucidar imaginarios propiamente religiosos para fenómenos de gran transformación social como el televisivo. Una sociedad también *evasiva* (Esquirol, 2012), que tiene a sus socios ávidos de novedades pero que rehúyen de la profundidad, en “un continuo saltar de una cosa en otra” (p.216), que aun maquillado como un ejercicio de cosmopolitismo o intelectualismo supone en cierta medida una huida que “en nada se para y nada queda [,] por todo se interesa y nada cuida” (p.216).

En estas circunstancias toma fundamento la *teoría del mercado religioso* (Fierro, 1979), propia de la sociedad de competencia, también en la oferta espiritual, que empuja a las distintas confesiones a adoptar estrategias pastorales propias del *marketing*: “cada iglesia¹² desea colocar *su producto* y alcanzar al mayor número posible de clientes; pero para lograrlo se ve obligada a renunciar a purismos teológicos y acomodarse a los gustos y necesidades del *consumidor*”(p.83). En las mismas palabras se expresaría Mardones (2005), recordando a Luckmann: “la nueva situación de la religión es una *situación de mercado*” (p.33).

¹¹ Esta fecha refiere a una edición moderna. La *Guía de Perplejos* se escribió a finales del siglo XII.

¹² Entiéndase ampliamente, *cada confesión religiosa*.

Se aproximaría a lo que Lipovetsky (2002) denomina *auto-servicio*, la existencia a la carta, un juego de seducciones donde opera fuertemente la preferencia en un proceso que él llama *sistemático de personalización*, que supondría “multiplicar y diversificar la oferta, en proponer más para que uno decida, en substituir al sujeción uniforme por la libre elección, la homogeneidad por la pluralidad, la austeridad por la realización de los deseos” (p.19). Parece que en este contexto descrito declinarse por un credo específico resulta una mera cuestión de preferencia, una elección que disputa su efectividad con otros productos en oferta, descubriéndose una nueva actitud en el creyente, la de consumidor; aunque esta aproximación, además de ser quizás demasiado simplificadora, incluso afrentosa por todas las connotaciones negativas que implica, puede resultar todavía muy escasa.

Aun así, y como bien matizaría Boff (1995), el alcance de la supuesta hegemonía cultural que se dibujaba en las líneas anteriores no es uniforme en todos los contextos sociales, siendo, sobre todo, una definición de los espacios urbanos de los países desarrollados, encontrándose multitud de visos distintos en las periferias y en otros hábitats humanos. Si se desarrolla una única explicación desde esta centralidad exclusiva, podría ser sancionada, como hace el autor, alegando que al menos “dos tercios de la población no participa de esta sociedad” (p.26).

Apuntado esto, sí parece evidente la floreciente desacralización de las prácticas más externas de las religiones, la secularización, tanto en el sentido de privatización como de pérdida de verdadero sentido ritual, y los procesos de *folclorización* que han sufrido, magnificándose en muchos casos el desarrollo estético, cultural y tradicional en detrimento de su carácter devocional original, convirtiéndolas en eventos que ha perdido su tono teándrico o trascendente para tomar formas seculares con frecuencia orientadas al consumo generalizado.

De nuevo, se podría realizar incluso una aproximación desde una óptica de mercado: una vez perdido el sentido litúrgico-ritual de la celebración que es compartido en exclusiva por los fieles, cualquier persona, aunque no comparta o sea escéptico con respecto la creencia, puede participar en el festejo religioso, que ya no lo es o ya no lo es tanto. Se convierte en un *producto* mucho más asequible para el consumo generalizado, multiplicándose así el número de *clientes* potenciales. De esta manera, algunas de las celebraciones que configuran las prácticas más visibles de las religiones parecen haberse transformado y rediseñado en función de estas intenciones más profanas, quizás para usufructuar las ganancias económicas, que son opulentas en muchas ocasiones. Sería ésta la participación de los credos en la *fiesta del consumo* que elucidó Wunenburger (1977).

A pesar de ciertas reacciones de las comunidades creyentes reivindicando la intraculturalidad de sus tradiciones propias frente a la *folclorización* y la mercantilización, la conveniencia de que no solo los fieles sino también los creyentes de otras religiones y los no creyentes acudan en pro del consumo hace que en ocasiones haya prevalecido un tono que se aleja de lo puramente religioso para ofrecer otro más amplio, más inspirado en la apología del folclore, la tradición y otros aspectos emocionales, incluso patrióticos, que en los asuntos puramente litúrgicos o espirituales.

Como explica Trobajo (1992), reflexionando sobre la afectación de estas circunstancias en la celebraciones católicas, “situaciones profanas de la cultura dominantes y posiciones personales y comunitarias de los cristianos fundamentan con suficiencia la perdida constatable de la fiesta cristiana¹³ en sus diferentes espacios”(p.8), señalando además que se puede hablar de “riesgo de vacío espiritual de las fiestas cristianas” (p.8). En cierta medida y no en todos los casos el rito o la celebración religiosa parece haber mutado en un mero festejo ocasional, siempre ligado a alguna forma de consumo, o en una propuesta de ocio dentro de la multiplicidad de ofertas del mercado.

Del mismo modo, otras actividades originalmente devocionales como peregrinajes, procesiones, autos sacramentales, fiestas patronales, etc. también han ido perdiendo su carácter esencialmente devoto para convertirse, al menos aparentemente, en ofertas de ocio pseudo-religiosas en favor de la experiencia cultural o propiamente turística. Esto ha acabado constituyendo incluso un tipo exitoso, el *turismo religioso*, que como explican Aulet Serrallonga y Hakobyan (2011) es “es uno de los nichos del mercado turístico en crecimiento. Los principales destinos de esta tipología turística son los lugares santos que representan lugares de devoción y de peregrinaje, así como sitios destacados por su peculiaridad histórico-cultural” (p.63) afirmando que “según las estimaciones, el turismo religioso y espiritual representa alrededor del 20% del turismo mundial, sea del turismo internacional y nacional incluyendo excursiones” (p.63). Y también sucede al contrario, algunas confesiones religiosas están encontrando en estas tendencias nuevos espacios favorables para difusión de sus credos¹⁴.

Parce insensato aceptar que este lucro no altera ni se inmiscuye en las formas de estas manifestaciones externas de lo religioso. El gasto extraordinario, incluso entre los menos pudientes, en torno a las prácticas rituales-sacramentales ha sido y continúa siendo habitual. Sender (1981) lo recogió así en su célebre *réquiem*: “los lujos de los campesinos son para los actos sacramentales” (p.13); expresión que continua siendo válida en algunos aspectos. Sirva como ejemplo el matrimonio religioso, para el que algunas investigaciones indican un gasto medio entre 20.000€ y los 30.000€ por pareja y que algunas entidades bancarias ya se ofrecen a financiar con productos especiales (Torrecilla, 2017). Tanto es así que existe incluso el concepto de *industria nupcial*, que solo en el sector textil se estima capaz de generar más de 1.300 millones de euros cada ejercicio (EFE, 2012).

Dicho esto, resulta una impericia tratar explicar este fenómeno tan complejo desde esta única óptica de mercado y desde la necesidad de abreviar. Como dilucidaba hace más de tres décadas Velasco (1982) “este proceso reductivo y homogeneizador no queda del todo explicado aludiendo a factores económicos” (p.14) asumiendo que el curso de “modernización y secularización debe ser

¹³ El autor habla en su reflexión de fiestas cristianas católicas, sin incluir otras festividades cristianas no católicas.

¹⁴ Se encuentra un ejemplo significativo en la llamada *pastoral del turismo* propuesta por Consejo Episcopal Latinoamericano (1998), que en uno de sus documentos de trabajo apuntaría lo siguiente: “la Iglesia debe valorar y utilizar su patrimonio artístico (monumentos, obras de arte, música) como instrumento evangelizador” (p.114).

tenido en cuenta. Y a ello debe añadirse la transformación de la población activa, el despoblamiento de las zonas rurales, etc. y todo un conjunto de factores que han contribuido a una homogeneización cultural” (p.14), señalando lo poliédrico del fenómeno, que lejos de haberse simplificado parece haberse complicado aún más con la globalización, incluyendo la tensión entre la homogeneización y la multiplicación de la diversidad, y la complicación de las sociedades.

Estas circunstancias que enfrentan las prácticas externas de las religiones tiene multitud de causas endógenas y exógenas, muy particulares en cada caso concreto, achacables a una gran variedad de factores: el devenir histórico, el propio desarrollo teológico, los intereses económicos como los que se han apuntado anteriormente, el poder, los propios condicionantes del contexto social e ideológico en el que se enmarcan, etc. Más allá del análisis reflexivo sobre las causas, que se escapa de las posibilidades de este proyecto, sí se debe reparar en que esta coyuntura en las manifestaciones externas de las religiones ocasiona dificultades para el análisis de la diversidad que no se deben desconsiderar.

En primer lugar, se puede resumir falsamente que toda religión concluye con la participación en este tipo de prácticas puntuales y en sus festejos asociados; asumiendo quizás que su calado en la construcción de la identidad es tan somero como lo puede ser la participación ocasional en otros eventos culturales, artísticos o deportivos. Al no superar la mirada sobre las prácticas más visibles, un partición escueta puede llevar a inferir quizás equivocadamente que la totalidad de las prácticas de credo observado, tanto las más evidentes como las más privadas, conservan en general ese tono innocuo, con una profundidad en el discurso y en la experiencia incapaz de generar o sostener cosmovisiones o identidades que puedan considerarse singulares.

Además, al tratarse estas celebraciones de festividades puntuales, con una conmemoración periódica que acontece en el tiempo festivo, en lo extraordinario (que suponen por definición algo distinto a lo que es siempre), se puede deducir la creencia como algo extraño a la auténtica realidad de lo cotidiano, sin que suponga un factor de auténtico impacto para la construcción de la identidad moderna en la vida corriente (Taylor, 2006). De esta manera, el análisis exclusivo de estas prácticas puede llevar a imaginar en los prosélitos una cotidianidad vivida en un estado continuo de indiferencia, una suerte de *apateísmo* regular donde la creencia apenas surte efecto en el devenir ordinario, pero que se activa o se estimula en ciertas circunstancias especiales o en la conmemoración de ciertos momentos significativos. Una fórmula de religiosidad consuetudinaria que solo emerge entorno a la celebración de eventos señalados o a ciertos acontecimientos vitales: embarazos, nacimientos, menarquía, establecimiento de la pareja, fallecimiento de un ser querido, etc.

Además, como bien explica Velasco (1982), se establecen también ritmos temporales entendidos como secuencias pautadas que distinguen el tiempo de trabajo y descanso, comprendiendo que “siempre se comienza con trabajo y se acaba con fiesta, aunque en una sucesión continua, que sólo queda rota por la utopía religiosa: la vida del hombre es concebida

como una secuencia cuyo fin es la fiesta eterna” (p.9). Este pulso tiene su eco en los ciclos más cortos, lo que se comprende como *religión estacional*; lo religioso vivido entorno a la solemnidades periódicas, a los tiempos litúrgicos, que distinguen lo ordinario del extraordinario, lo cotidiano de lo festivo, acompañado con los momentos concretos de los tiempos fundamentales en la vida humana: un ciclo intermedio, el calendario, con festividades y celebraciones recurrentes, con sus liturgias, rituales y manifestaciones populares, y un ciclo largo, la vida, con celebraciones ligadas al pasaje y a la vitalidad, siempre relacionadas con las etapas de la propia existencia (Fierro, 1979).

En una consideración acotada al tiempo semanal, también surgen comentarios en torno a la cultura del ocio y el espacio del fin de semana como el tiempo donde se enmarca la celebración semanal, el esparcimiento, y para muchos, el único momento disponible para el descanso y la vida familiar. Es lo que Sastre García (1984) llama actitudes *finsemanistas*, entendiendo el fin de semana como un rasgo cardinal en la cultura contemporánea y que tienen su impacto en la forma de vivir la creencia, especialmente en las poblaciones urbanas. Escapa a esta mirada lo religioso en su ciclo más corto, el circadiano, que no acostumbra a tener grandes manifestaciones y que conforma lo ordinario, que por su extensión es el tiempo donde más tiempo se *es*.

La reflexión sobre esta circunstancia se extiende en multitud de direcciones; desde las justificaciones en el precepto divino y las explicaciones teológica sobre la sacralidad de ciertos tiempos (Ex 20, 8-10 o Mc 2, 27-28 en la Biblia o 62:9 en el Corán) pasando por las necesidades sociales y psicológicas de los ciclos que se inauguran y se cierran con este tipo de actividades, hasta la propia necesidad de ocio y la exigencias comunicativas y expresivas propias del vivir en comunidad que explican estas ocasiones de convivencia, reforzamiento de la identidad compartida y la cohesión social. Estas formas distintas de participación en la creencia, que podrían ser objeto de un ritmoanálisis, pueden darse o no, en todos los fieles, solo en una porción o en ninguno de ellos, y ya que la diferencia es extensa, conviene ser incluido como un factor que puede ser causa de metamorfosis en el análisis.

Estas circunstancias pueden suponer un verdadero problema a la hora de la identificación real de los fieles en un sentido puramente esencialista. En primer lugar, la generalización, folclorización y participación masiva en algunas prácticas religiosas (u originalmente religiosas) ocasionan la concurrencia, sin demasiada inconveniencia y sin que se distingan entre ellos, tanto de fieles como de no creyentes y creyentes de otras religiones. Resultaría imprudente afirmar que todos aquellos que contraen matrimonio a través de un rito religioso reconocen y comparten el sentido trascendente del sacramento o que todos aquellos que celebran la Navidad son *esencialmente* cristianos, de la misma manera que no todos los que participan en el Eid al Adha son estrictamente musulmanes o que aquellos que celebran el Año Nuevo Chino, que genera cada año el mayor evento migratorio y que distintas marcas ya han comenzado a aprovechar en su beneficio, incluso en España (“El Año Nuevo chino 2016, gancho comercial también en España,” 2016),

conservan sus creencias ancestrales. Del mismo modo, pero de forma contraria, la observación del abandono progresivo en la participación de otras prácticas externas puede propiciar imágenes falsarias.

Esto también puede hacer creer desafortunadamente a algunos participantes que solo por hacerlo ya están compartiendo automáticamente toda la esencialidad del sistema de creencias que da origen a la actividad. Les puede llevar a auto-identificarse nominativamente como prosélito de tal confesión, aunque un análisis más profundo pudiera determinar que la participación o no en ciertas celebraciones puntuales no alcanza a conformar un factor determinante, más si cabe considerando la progresiva pérdida del fondo espiritual en alguna de estas celebraciones.

Con un matiz claramente despectivo encontramos incluso en el diccionario de la Real Academia las voces *fariseo* y *fariseísmo*, cuyo significado, en un sentido bíblico, emana justamente de esta posibilidad: la autodefinición y la práctica ritual recurrente no es en todos los casos inherente a la asunción íntima de los contenidos propios de la doctrina que se dice profesar (Real Academia Española, n.d.-f, n.d.-e). Por supuesto, sobra decirlo, se trata de una aproximación para demostrar la profunda aceptación de este defecto en la observación de la diversidad; en ningún caso se está enjuiciando o descalificando desde este apunte a aquellos que participan de esta manera.

Este mismo sentido es recogido también en una segunda acepción del *Cambridge Dictionary* para el término *pharisee* (Universidad de Cambridge, n.d.) y en el *Dictionnaire de l'Académie française* para el término *pharisien, -ienne*, en una extensión de la primera acepción referida al concepto histórico (L'Académie Française, n.d.). Más curioso es aún en alemán; en este país es común un tipo de café con licor llamado *pharisäer*. Cuenta la tradición que esta bebida originaria de las Islas Frisias se ingenió para tomar alcohol de forma disimulada durante la celebración de un bautizo, rehuendo la prohibición establecida por las costumbres religiosas de la época. Se dice que cuando el pastor que ofició la ceremonia reconoció el olor del licor en todas las tazas menos en la suya exclamó: *oh, ihr pharisäer!*¹⁵, bautizando la popular bebida con este concepto bíblico, que de nuevo refiere una conducta impropia de la doctrina profesada. Se encuentran también en árabe, en relación con las enseñanzas coránicas (63:1), apelativos como *munâfiq* (مَنَّافِق), que explica de forma similar esta doblez, y otros textos sagrados, como el *Dhammapada* budista o el *Mengzi* para el confucianismo, advierten de esta circunstancia, que parece presentarse como un universal cultural.

Y por el contrario, este efecto pueden llevar al observador a no categorizar como creyentes a aquellos que no participan notoriamente de estas actividades públicas, aunque sí lo hagan en otras prácticas más íntimas, como la oración espontánea o doméstica, y su participación en la creencia sea, por decirlo de alguna manera, quizás más discreta pero más certera, de una experiencia más profunda o más arraigada en la esencia de los contenidos doctrinales y en una relación más cercana con lo sagrado de su credo.

¹⁵ ¡Oh, vosotros, fariseos!

Así, el panorama para la observación de las manifestaciones externas está plagado de trampas: las imágenes de la concurrencia en ciertas prácticas visibles pueden ser falsarias, tanto por la identificación indubitada de los participantes como creyentes, como por el mismo carácter de la celebración, que en ciertas ocasiones o en ciertos niveles pueden encontrarse poco relacionadas con la sustancia doctrinal y sacramental que las sostiene. Asimismo, esto solo es válido para las creencias mayoritarias, pues las manifestaciones externas de las religiones minoritarias permanecen todavía invisibles.

Por tanto, al pretender hacer un análisis sobre la diversidad de creencias, conviene mantener alta cautela con respecto a las imágenes provenientes de estas celebraciones. Las circunstancias descritas en este punto, junto a otras que pertenecen a la idiosincrasia y las características particulares de cada credo y que se han bordeado, suponen una seria dificultad para la observación, pues resulta mucho más asequible notar las prácticas externas de las religiones, afectadas por estas circunstancias, que alcanzar a percibir sus manifestaciones más internas e invisibles, ese espacio más privado, doméstico o personal, donde las creencias toman forma y proceden en la intimidad de las comunidades o en el propio fuero interno de cada creyente. Ese espacio de creencia íntimo que da lugar a la fe vivida y que es donde en un sentido esencialista la religión se puede hacer quizás *más verdadera*. Es considerablemente más inaccesible estudiar cómo desde la fuente de la creencia se abrevan las preguntas interiores y existenciales del creyente y cómo se proyectan o se calman en ella sus reflexiones, pasiones, aspiraciones y necesidades de transcendencia; es decir, ver como la creencia toma forma en cada circunstancia del creyente y su actitud.

En esta disección de lo público de la creencia y lo guardado detrás, lo externo, lo interno y la delicada relación entre ambos espacios, tomaría sentido la reflexión del poeta Novalis: “todo lo visible descansa sobre un fondo invisible, lo que se oye, sobre un fondo que no puede oírse, lo tangible, sobre un fondo impalpable” (en López Castellón, 1999, p.27). Por eso, más que hablar de lo exterior y lo interior, que parece referir a lo propio y lo extraño, incluso a lo verdadero y lo falso, conviene aludir a lo visible y lo invisible de la creencia religiosa, es decir, aquello que se manifiesta mediante una práctica ritual y aquello que permanece escondido o integrado en la vida ordinaria, conociendo que desde lo argüido en los párrafos anteriores lo *performático*, la praxis, especialmente la práctica religiosa, conforman con las asunciones más íntimas una única unidad que tiene unas formas públicas, más evidentes, y otras que quedan veladas.

2.1.3. Sobre la observación de las formas invisibles de la creencia religiosa

Si se permite comenzar haciendo un símil, esta forma *esotérica* de la creencia se parece al amor humano. Aunque el amor romántico, paternofilial o de amistad tiene manifestaciones externas, alguna de ellas incluso institucionalizadas y folclorizadas, también con intereses comerciales, como pueden ser las celebraciones matrimoniales antes mencionadas, los aniversarios,

el día de los enamorados, el día de la madre, etc., sería una enorme torpeza resumir o extraer conclusiones sobre el sentido del amor únicamente a través de estas expresiones, pues se escaparía el calado profundo de las relaciones de afecto que construyen y llenan de sentido la existencia humana más allá de las meras expresiones puntuales.

La propia etimología de la palabra *creencia* atesora una noción profundamente ligada a la interioridad, al mismo corazón. Esta formación romance es el resultado de la sustantivación del verbo *creer* con la aplicación del sufijo derivativo deverbativo *-ncia*, del latín *-entia*. Así, la *creencia*, como el *credo* (de la misma raíz en latín), es el objeto del desarrollo de *creer*. Aquí la clave: la etimología de este verbo, que deriva del latín *credere*, tiene su origen en la raíz indoeuropea *kerd* que significa *corazón*, del que derivan primero *καρδιά* en griego y *cor* en latín, y en la raíz también indoeuropea *dhē*, que equivale a *poner* o *colocar*; así, *creer* sería *poner el corazón* en aquello en lo que se cree y la *creencia* el ejercicio íntimo de este depósito o el lugar singular donde se coloca.

Existe incluso en castellano locuciones verbales y adverbiales que hace uso de este mismo significado: *decir o hacer algo con el corazón en la mano* expresa franqueza, una exposición honesta de lo que se lleva o se siente interiormente, *poner algo en el corazón de alguien* indica haberle inspirado o influido profundamente, en lo más íntimo, y propiamente, *poner el corazón en algo*, señala una predisposición que emana gravemente desde adentro.

No se entienda en esta aproximación desde el juego que permite la etimología que únicamente se está haciendo referencia a lo puramente afectivo, aquí el concepto *corazón* refiere de una forma integral a toda la interioridad humana. Así es, por ejemplo, en el término hebreo *leb*¹⁶ (לֵב) que es traducido generalmente como *corazón*, pero que conserva, al menos en el lenguaje bíblico, un sentido abarcante como sede de toda la inteligencia y la voluntad. De esta manera lo explica Léon-Dufour (2002): “además de los sentimientos, el corazón contiene también los recuerdos y los pensamientos, los proyectos y las decisiones” (p.189), refiriendo en este punto al texto del Eclesiástico donde se utiliza así el término: “les formó lengua, ojos y oídos, y les dio un corazón para pensar” (Eclo 17, 6), siendo traducido del original en hebreo primero al griego y después en latín en los términos anteriormente referidos y con este mismo sentido amplio. Se encuentran así multitud de pasajes donde se evoca mediante este término todo el mundo interior humano: el pensamiento y la sabiduría (Is 6, 10; Dt 30,6s; 1Re 5,9), incluso la maldad (Jer 4,14; Sal 36,2), la apertura del espíritu, la dureza o la cerrazón (Dt, 3,30; Ez 36,26; Sal 95,8), entre otros muchos ejemplos donde las referencias este órgano expresan “toda la personalidad y el centro de la conciencia del hombre, el lugar donde libremente ejerce sus opciones más vitales” (Rodríguez

¹⁶ Este significado se encuentra en la segunda parte de la oración más importante del judaísmo, el *Shemá Israel*, una profesión de fe que sintetiza la totalidad del credo (de Vries, 2007) y que dice así: *amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma y con todas tus fuerzas*, donde el término *corazón* representa la disposición única, es decir, de forma indivisa y exclusiva, de toda la voluntad hacia el *único* Dios (יְהוָה, *Ejad*).

Garrapucho, 2017, p.102). Esta noción, bebiendo de las mismas fuentes semíticas se encuentra en multitud de ocasiones en el Corán (22:46; 48:4; 64:11), incluyendo de forma integral la comprensión y la actitud del creyente.

Desde la teología, quizás el mayor ejemplo de esta imagen del corazón *pensante*, como interioridad que anhela, *sedienta*, donde razón y fe se aúnan en una relación dialéctica que la eleva, sea el que presenta san Agustín (Bassols, 2007), siendo esta representación de la interioridad completa, incluyendo no solo el sentir sino el mismo raciocinio completo, un tópico muy recurrente en su pensamiento (Demura, 2015).

En este sentido también sería el corazón la sede de la memoria. Se encuentra este significado en la etimología poética de nuestro verbo *recordar*, literalmente, *volver a pasar por el corazón*; por el *lago* del corazón, como lo dejaría escrito Dante Alighieri (2006) en los primeros versos de la *Divina Comedia*: “allor fu la paura un poco queta/ che nel lago del cor m’era durata / la notte ch’i’ passai con tanta pieta”(p.5). Se puede descubrir también en los últimos versos del poema *Crepúsculo* de Goethe, con un tono nostálgico y donde las evocaciones de la memoria son transportadas y depositadas en lo profundo del corazón, “sänftigend in's Herz hinein” (en Lee, 2014, p.46).

Con lo argüido en los párrafos anteriores se descarta en esta ocasión la imagen que enfrenta *cerebro* vs. *corazón* como una dualidad de fuerzas interiores, *razón* vs. *emoción*, *pensamiento* vs. *sentimiento*, de origen aristotélico y que resulta tan fructífera para la literatura por su dualidad contrapuesta: la novia al enfrentar este conflicto expresado en la opción por cada uno de sus amantes, a saber, el novio (el cerebro, *un poquito de agua de la que yo esperaba hijos, tierra, salud*) y Leonardo (el corazón, *un río oscuro, lleno de ramas, que acercaba a mí el rumor de sus juncos y su cantar entre dientes*), es arrastrada esta vez y de forma irremediable por las pasiones como *un golpe de mar, como la cabezada de un mulo*, desencadenando la célebre tragedia¹⁷.

Incluso más allá de estas categorías, como propondría Kierkegaard (1960), llegando a ser este amor un *asunto de la conciencia* que supera el instinto, la inclinación, el sentimiento y el cálculo racional; una potencia que trasciende los espacios del *yo*, siendo esta capacidad lo central de la experiencia religiosa, el *amor propiamente*. Es muy destacable su reflexión sobre este vínculo amoroso entre el hombre creyente y la divinidad como fundamento primero de la religión, expresado magistralmente en la obra referida.

Esta distinción aquí no es tema de poca importancia y se reconoce rica en consideraciones desde distintos ámbitos, suponiendo además una de las cuestiones fundamentales de la filosofía de la religión. Otros autores célebres en este ámbito, como Feuerbach (1984), anteriormente citado, en

¹⁷ Esta imágenes están tomadas del célebre diálogo entre la novia a la madre del novio en el tercer acto de *Bodas de Sangre*, de Federico García Lorca, escrita en 1931 y estrenada en 1933.

su crítica llegaron a concluir que la religión “no es más que afecto, sentimiento, corazón y amor” (p.14) siendo el sentimiento el asunto capital de la religión: “Dios no es otra cosa que el sentimiento mismo” (p.14). Se insiste con persistencia para no deslizarnos por esta pendiente hasta otro par que también se abandona en este punto, *Religión-corazón-irracionalidad vs. Ciencia-cerebro-razón* y que da lugar a otro tipo de consideraciones problemáticas que merecerían un amplio espacio a parte.

Volviendo al dimorfismo que sí nos ocupa, el de las prácticas religiosas externas y la religión interior, se infiere que si bien la religiosidad implica o puede implicar ciertas manifestaciones exteriores, lo esencial en ella no son estos ejercicios sino los contenidos que los dotan de sentido para el participante, la asunción íntima, en mayor o menor medida, de forma más consciente o menos, de ciertas conclusiones sobre la propia existencia con, en o frente a la divinidad, y sobre todo, el desarrollo de un vínculo con ella, una relación teándrica que sustancia propiamente la creencia: un posicionamiento singular del *corazón*, una proclividad que constituye un eje vital, una cosmovisión particular que se fundamenta en el reconocimiento de lo trascendente y que articula una forma particular de conducirse, un *modus vivendi* distinto, creyente, *enamorado*¹⁸ en cierto modo. Recientemente, usando el mismo símil que se propuso en las líneas anteriores, el papa Francisco explicaría esta relación particular, que se hace performática y cotidiana en quien cree: “vuelve siempre a la vida cotidiana: por las calles, en las oficinas, en los medios de transporte... Y ahí continúa el diálogo con Dios: quien reza es como el enamorado, que lleva siempre en el corazón a la persona amada, donde sea que esté” (Francisco, 2021).

Así, como asevera Rodríguez Garrapucho (2017), desde esta perspectiva “la fe no puede sino ser una adhesión del corazón”. Reflexionando sobre este discernimiento particular en la teología cristiana, en una aproximación llamada justamente *theologia cordis*, el autor se apoya en las cartas paulinas, donde se usa insistentemente esta referencia al reconocimiento íntimo de la divinidad, especialmente en la persona de Cristo, explicada de esta manera en más de treinta ocasiones en las tres primeras epístolas. Añadido a los ejemplos que se presentan en el texto referido, se encuentra una exposición muy ejemplificativa en este versículo de la *Epístola a los Efesios*: “que Cristo habite por la fe en vuestros corazones, para que, arraigados y cimentados en el amor, podáis comprender con todos los santos cuál es la anchura y la longitud, la altura y la profundidad, y conocer el amor de Cristo, que excede a todo conocimiento” (Ef 3, 17-19), donde la expresión

¹⁸ Se encuentran muchos ejemplos del uso de este término concreto para expresar el vínculo especial con lo sagrado. Quizás las aproximaciones más intensas, propias del mismo género, se descubren en la poesía mística. Así lo utilizaría san Juan de la Cruz (1872): “cuán manso y amoroso / recuerdas en mi seno /donde secretamente solo moras, / y en tu aspirar sabroso, /de bien y gloria lleno, /cuán delicadamente me enamoras” (p.400). También es una noción recurrente en el misticismo sufí, encontrándose buenos ejemplos del uso explícito de este término referido a la relación con Alá en los poemas de Rābe’a a Ruzbahān (Ernst, 2004).

original en griego, κατοικέω, *habitar o morar*, no como un huésped o un visitante sino de forma permanente, hace referencia a un reconocimiento profundo e instalado de la divinidad, comportando esta adhesión una metanoia, una comprensión propiamente creyente que se formula desde esta observación central de lo divino.

El propio Olasagasti (1976), citado anteriormente para apuntar la ilación estrecha entre las nociones del ser humano y la divinidad, dedica un capítulo en la obra referenciada, titulado propiamente *Hombre y Dios, ¿relación de amor?*, a realizar una aproximación crítica a la condición amorosa de este vínculo. Se consideraría aquí que la médula de lo religioso está en esta experiencia vinculante con lo *sagrado*, lo que Otto (2009) llamaría lo *numinoso*. Para al autor lo *sagrado* es el núcleo fundamental de cada religión como algo misterioso, enérgico, majestuoso, capaz de generar tremor y a la vez fascinación. Es por tanto la forma en la presencia de *esto sagrado* particular en el centro de cada creencia religiosa lo que la caracteriza propiamente, siendo el eje que vertebra sus doctrinas, formas litúrgicas y rituales, que expresan tal asunción (Rappaport, 2001) y que constituye el fundamental hacia el que se orienta la vida del creyente.

Como explica Fraijó (2016), para Otto y sus compañeros la religión no emanaría propiamente de la *bedürfnis*, sino de la *erlebnis*, es decir, “que la religión no era, como sostenía Feuerbach, una proyección humana carente de sentido, sino un hecho objetivo en el que alguien se encuentra con Alguien, o al menos con Algo” (p.12). Así, lo sustancial de la religión sería la *experiencia religiosa* como contacto significativo, transformador, con *algo sagrado*, siendo más que una proyección de las miserias y los deseos humanos de trascendencia, más que un proceso de *autoescucha*, más que un eco de las propias explicaciones a las contingencias de la existencia humana, sino propiamente un suceso teándrico de encuentro con algo misterioso, transformador y trascendente, y que supone un eje gravitacional en la existencia del creyente. Velasco (1995) llama a esto *la relación religiosa* y, recordando a Lain Entrelago, la describiría como la “forma suprema de encuentro” (p.31). Es decir, la religión sería, en primer lugar, la experiencia de un contacto, un vínculo intersubjetivo con algo, o más bien un alguien, trascendente.

Por tanto, el reconocimiento de la existencia de un ámbito que el creyente reconoce distinto representa la delimitación, a veces sutil, de dos espacios y dos tiempos, definidos de forma distinta según los credos, pero presente en todos ellos: *lo sagrado* y *lo profano*. Harris (2000) reconocería en esto un universal cultural amplio, pudiendo tener esta distinción de ámbitos incluso “una validez mayor universal que la distinción entre lo natural y lo sobrenatural” (p. 386), aseverándolo de esta manera: “así, aunque el contenido del ámbito sagrado puede variar según las culturas, el contraste entre lo sagrado y lo profano probablemente ocurre de modo universal” (p.386). Nadie como Eliade (1981) explicaría este dimorfismo, desarrollado con maestría en su célebre tratado *Lo sagrado y lo profano*, que comienza con la siguiente rotundidad: “para el hombre religioso el espacio no es homogéneo; presenta roturas, escisiones. [...] Hay pues un espacio sagrado y, por consiguiente, fuerte, significativo, y hay otros espacios no con sagrados” (p.25).

En relación a todo lo desarrollado anteriormente y desde esta perspectiva, se entiende como un riesgo para la comprensión de la diversidad de creencias considerar las religiones únicamente como una expresión histórico-cultural o un compendio de formulaciones morales sin llegar a alcanzar que en esencia, en un sustrato más íntimo y personal, las creencias religiosas son para los creyentes un reconocimiento íntimo de la divinidad que supone un marco interpretativo creyente y una fuente de sentido, algo que sucede esencialmente por dentro y que con mayor o menor vitalidad o peso cimientan formas de vida particulares. De esta manera, y como defiende Pániker (1965), para emprender un análisis honesto de la diversidad de creencias “la religión ha de aceptarse en su total complejidad como hecho teándrico, y no puede reducirse a una o dos características” (p.210), que implica una serie de acontecimientos íntimos más allá de los ritos externos y que conectan con nociones y vínculos más profundos, relacionados tanto con la observación de lo sagrado como con las implicaciones que este reconocimiento tiene en las cuestiones fundamentales de quien cree. De forma aún más rotunda lo expresaría Eliade (1974):

Un fenómeno religioso no se nos revelará como tal más que a condición de ser aprehendido en su modalidad propia, es decir, de ser estudiado a escala religiosa. Pretender perfilar este fenómeno mediante la fisiología, la psicología, la sociología, la economía, la lingüística, el arte... es traicionarlo, es dejar escapar lo que precisamente hay en él de único e irreducible, es decir, su carácter sagrado (p.17).

Hilarían estas cuestiones con los argumentos de corte más existencial que se presentaban anteriormente: en la reflexión creyente sobre los sentidos de la existencia, tanto en la problemática propia del vivir como en su condición finita (*aparentemente finita* desde las creencias que esperan una vida ulterior, inmortal), el devenir de la vida de quien se reconoce creado adquiere el carácter de don, representando la propia existencia una manifestación misma de la divinidad, *el milagro de la vida*, una expresión de esta potencia benévola que crea, que se contempla en lo sagrado y con la que el creyente se vincula a través de la religión.

Hablar de la creencia religiosa como un desarrollo que se da en un estrato íntimo del individuo, a veces en formas no plenamente conscientes o concluidas, descubre una dificultad evidente para la observación: este esencial puede ser invisible a los ojos del investigador, escurridizo, y alcanzados ciertos niveles, puede resultar incluso inaccesible a los métodos sistematizados de análisis; con mayor dificultad todavía para alcanzar generalizaciones amplias como las que se presentan en el apartado 3.

Cantwell Smith (2005), que distinguiendo las prácticas externas denomina propiamente *fe* al suceso religioso que se da en este ámbito velado del desarrollo de lo religioso, determinaría con la siguiente rotundidad la dificultad para el estudio: “es imposible, según las grandes mentes religiosas, esbozar y expresar claramente la fe, porque se trata de algo tan profundo, personal y divino que no puede ser expuesto a la luz pública” (p.211).

De esta manera, aun considerando excesiva la rotunda imposibilidad expresada por Cantwell, y comprendiendo que, como explica Tamayo (2004), “el no estar afiliado a ninguna institución no significa que se haya dejado de ser una persona religiosa.”(p.50) y que “la experiencia religiosa no se canaliza sólo ni principalmente por vía institucional, ni siquiera a través de la adscripción a una religión” (p.51), por las propias características y necesidades de esta investigación, en esta ocasión sí se ha puesto el límite el hito de la adscripción positiva y reconocida a una confesión particular, en este caso concreto, al Camino Neocatecumenal como integrante destacado de la diversidad del cristianismo católico.

Recuperando todo lo explicado, al ahondar en el sondeo progresivo que se propone en el siguiente apartado, y que va desde las grandes denominaciones y sus manifestaciones externas hasta el desarrollo íntimo y personal de la creencia, la intención en este trabajo fue la de aproximarse a la cota donde la creencia se muestra más genuina. De esta manera, tratando de encontrar el nivel adecuado que permitieran las posibilidades de la investigación, la marca quedó fijada en un nivel *atómico*, según la metodología que se desarrolla a continuación, cuya formulación particular emana de las reflexiones aportadas en estos apartados.

2.2. El problema de las grandes de denominaciones

El estudio minucioso de esta diversidad, compuesta por millares de tipos que se multiplican en planos distintos, desde la variedad de confesiones y sus particularidades, con cientos de denominaciones internas, pasando por los sincretismos y variedad en las formas de participación en cada una de ellas, es un ejercicio sumamente complicado. Más todavía en una sociedad plural y libre como la nuestra donde la creencia recorre, como se desarrolló anteriormente, caminos de multiplicidad, multirreligiosidad y participación sin que medien, en muchas ocasiones, adscripciones firmes.

Los esfuerzos por contabilizar esta diversidad deben hacer uso, especialmente en las aproximaciones más generales al análisis y que tienen un carácter divulgativo, de grandes etiquetas que resumen y abarcan bajo una denominación general una amplia variedad de creencia similares, afines, asumiendo que dentro de cada una de estas grandes etiquetas existe una gran variedad de formas distintas.

Esta necesidad de resumir en taxones tan vastos hace que en muchas ocasiones el dibujo de la diversidad sea genérico y que precipite, como se argüía en los apartados anteriores, en conclusiones demasiado simplificadoras, en ocasiones incluso simplistas. Parece cierto que cuanto más extensa es la marca, mayores sanciones encuentra en su contraste con la variopinta realidad humana, especialmente en esta dimensión existencial y espiritual.

Para profundizar en el estudio es necesario realizar prospecciones más allá de este estrato superficial, horadando las grandes denominaciones hasta dar con la veta más conveniente según el nivel de análisis que se quiera desarrollar. Para esto, y reconociendo lo fácil que puede resultar perderse en un dédalo tan complejo, se propone una metodología para la observación que permite segregar, de una forma progresiva y desde las grandes denominaciones, al tipo particular de creyente que es objeto último de la observación.

Se plantea aquí una mirada progresiva sobre la diversidad que se va afinando en cada nivel, a modo de fases de un *microscopio social*, que va aumentando de ocular en cada paso, inspirando en un modelo de niveles de complejidad biológica, desde las formas más amplias, desmenuzando sus complejidades hasta sus componentes más singulares y esenciales.

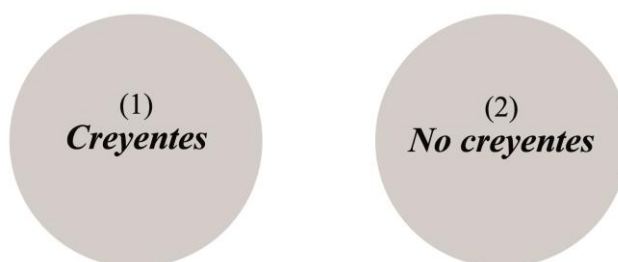
Haciendo uso de un juego literario, a fin de no escrutar ninguna religión en concreto y por ofrecer un ejemplo que haga la comprensión más asequible, se utiliza aquí una alegoría quijotesca: se propone que el lector imagine una isla remota habitada por una comunidad que nunca ha tenido relación con ninguna otra sociedad humana, un pueblo no contactado. Un día el mar les trajo una copia ilustrada del Quijote que es interpretada como manifestación sagrada y a partir de la célebre novela se desarrolla en esta comunidad una serie de credos distintos. En las siguientes líneas se analiza la diversidad de creencias en esta comunidad con el sistema de análisis que se propone.

2.2.1. 1^{er} nivel: el orgánulo

Para la observación esta diversidad se debe distinguir primeramente dos grupos esenciales: los que tienen creencias de tipo religioso y los que no. Esta primera mirada que propone una realidad dual está firmemente afectada por la definición que se tenga del propio concepto de creencia religiosa, tal y como se desarrolló en el primer apartado, y cuya posesión o ejercicio, en los términos que se hayan fijado, distingue dos tipos primarios: *creyentes* y *no creyentes*. En la siguiente Figura 1 se revela la imagen que quedaría como resultado de este primer acercamiento.

Figura 1

Resumen gráfico del resultado de la observación en el nivel 1.



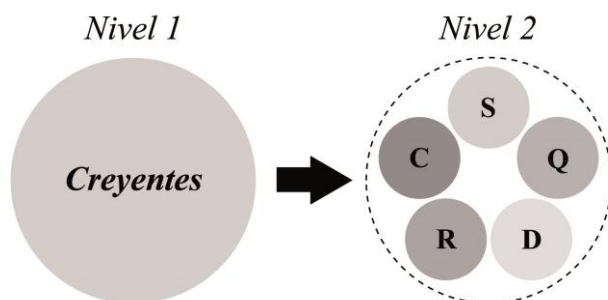
En este desarrollo se decide por continuar desmenuzando el *orgánulo creyente*, que puede resultar más útil para el ejemplo, entendiendo que podría aplicar un análisis similar, con ciertos matices distintivos, al grupo no creyente, descubriendo también en él una variedad amplia de tipos distintos que se incorporarían a su vez al cómputo global.

2.2.2. 2º nivel: las moléculas

Al aumentar el ocular en la observación del *orgánulo creyente* se descubre que este elemento está constituido por unidades más pequeñas, singulares y distintas entre ellas, a las que llamamos *moléculas*, tal y como queda descrito gráficamente en la Figura 2. A primera vista puede parecer un descubrimiento vano, pero dar este paso ahora nos va a permitir alcanzar conclusiones más sofisticadas más adelante. En el caso hipotético ideado encontraríamos cinco *moléculas-religiones* distintas, desarrolladas a partir del texto cervantino: *Quijoteos* (Q), *Sanchinitas* (S), *Dulcinenses* (D), *Rocinanteos* (R) y *Cervantinitas* (C).

Figura 2

Resumen gráfico del resultado de la observación en el nivel 2



Así, con el paso del nivel 1 al nivel 2 se multiplica por tres el número de tipos de creyentes que conforman esta sociedad ficticia. Si en la primera observación teníamos dos tipos (creyentes-no creyentes), ahora tenemos seis: no creyentes, creyentes Q, creyentes S, creyentes D, creyentes R y creyentes C.

Tomado como referencia los estudios del CIS, desgranados en el Anexo I, se distinguen cuatro *moléculas* en su clasificación: dos para los creyentes *católicos* y *creyentes de otras religiones* y dos para quienes no presentan creencias religiosas, en las etiquetas de *no creyentes* y *ateos*. Con este modelo se podría ir más allá, comprendiendo como *moléculas* todos aquellos credos que componen la etiqueta para las confesiones distintas al cristianismo católico. Por ejemplo, el buscador de confesiones religiosas inscritas en el registro del Ministerio de Justicia, (n.d.) afina un poco más, distinguiendo entre 15 credos distintos asumibles en este nivel de análisis, aun siendo algunos de ellos definiciones genéricas y amplias como *otras confesiones cristianas*, *otras confesiones* o *confesiones nativas paganas*, que deben incluir una gran diversidad a su vez.

2.2.3. 3^{er} nivel: los átomos

Al precisar aún más la óptica se encuentra que cada *molécula* está conformada por distintos *átomos*; cada uno de los credos anteriormente clasificados, cinco en el ejemplo de la isla remota, están compuestos a su vez por distintos movimientos, grupos, órdenes, revelaciones y vocaciones particulares, que aun presentado importantes rasgos comunes y orbitando en torno al anclaje del fundamental verdadero que comparten, eso que los hace realmente correligionarios, por su singularidad podrían considerarse aportes de diversidad. Imagine el lector que en desarrollo histórico de cada una de estas religiones anteriormente inventadas han sucedido cismas o han surgido espiritualidades o carismas diferentes, dando lugar a especificidades; por ejemplo, dentro del credo *Quijoteo* podríamos encontrar singularidades como *Quijoteos Fierabrasitas* (Q₁), *Yelmomambrinistas* (Q₂), *de la Orden Caballeresca* (Q₃), *de la Blanca Luna* (Q₄) o *Anacoretas de Montesinos* (Q₅). Para completar el ejemplo, figúrense otras cinco formas similares dentro de cada uno de los credos anteriormente propuestos, inventando algún sentido a los subtipos que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

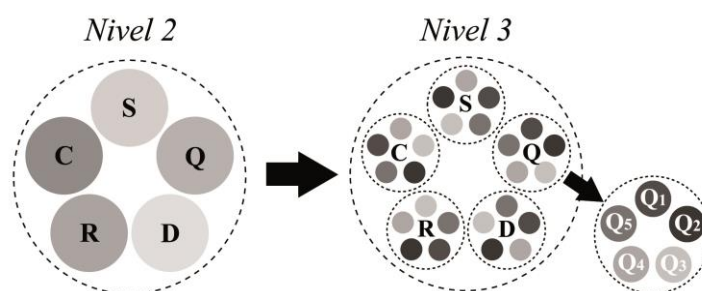
Sumario de los cinco átomos encontrados en el análisis de cada molécula

Quijoteos (Q)	Sanchinitas (S)	Dulcinenses (D)	Rocinanteos (R)	Cervantinitas (C)
Q ₁ , Q ₂ , Q ₃ , Q ₄ , Q ₅	S ₁ , S ₂ , S ₃ , S ₄ , S ₅	D ₁ , D ₂ , D ₃ , D ₄ , D ₅	R ₁ , R ₂ , R ₃ , R ₄ , R ₅	C ₁ , C ₂ , C ₃ , C ₄ , C ₅

De esta manera, como se representa en la siguiente Figura 3, puede observarse como del nivel 2, con cinco tipos de creyentes (creyentes S, Q, D, R y C) se pasa a 25 tipos en el nivel 3, agrupados en los cinco anteriores, por su marco de referencia.

Figura 3

Resumen gráfico del resultado de la observación en el nivel 3



Por tanto, del nivel 1 al nivel 3, se pasa de tener 2 tipos (creyentes – no creyentes) a 26 tipos distintos (los no creyentes y las 25 singularidades encontradas en el análisis de los 5 credos), multiplicándose así por 13 las variedades que ahora conforman nuestra visión sobre diversidad de creencias en la isla.

De igual manera, las extensas denominaciones de las grandes religiones encubren en esta segunda mirada atómica una gran diversidad de formas: por ejemplo, la categoría *cristianismo* incluye una multitud de formas notablemente diferenciadas (católicos, ortodoxos, protestantes, monofisitas, nestorianos y un largo etc.) con especificaciones también muy abigarradas dentro de cada una de ellas. Por ejemplo, la etiqueta *protestantismo* incluiría a luteranos, anglicanos, calvinistas, metodistas, bautistas, pentecostales, que a su vez congregan dentro de cada denominación centenares de formas distintas. Es decir, si se llegara a desmenuzar la etiqueta hasta cada una de sus singularidades encontraríamos millares de formas distintas que conforman diversidad. Igual sucedería con otras grandes denominaciones, en muchas ocasiones mal comprendidas como monolíticas, como el islam, el judaísmo o el budismo.

2.2.4. 4º nivel: lo subatómico

Este nivel viene delimitado por la consideración de dos variables que también distinguen a los creyentes: el nivel de escepticismo, es decir, la seguridad o la firmeza en la creencia, y la frecuencia en la participación de sus liturgias o festividades.

Como se desarrollará más adelante, se considera necesario incluir el escepticismo como factor de análisis de la diversidad tanto por su extensión y arraigo como por su carácter multiplicador. Se conviene que la dosis de dudas que cada creyente ostenta con respeto a los contenidos de su credo genera a su vez formas distintas de *creencia en la propia creencia*. Como bien explica Díez de Velasco (2002), esta diversidad ya no solo la conforman la presencia de distintas religiones, a las que se añade el ateísmo y otras formas no religiosas, sino que también se descubre “en una variedad cada vez más atomizada en los modos de entender el compromiso religioso dentro de cada religión” (p.11).

Llevando al límite este extremo, podrían descubrirse incluso que desde algunas teologías como la católica (Juan Pablo II, 1998) se expresan sanciones fideístas al supuesto estado de *creencia indubitada*: parece que la tensión de la duda, la reflexión sobre la propia creencia y los esfuerzos por superar los límites de la propia razón son parte esencial del creer religioso, de nuevo presentado como un camino, como un proceso dinámico hacia la perfección o la madurez en el propio credo, siendo la fe sin revisión, la creencia irreflexiva, una forma mixtificada, inexacta. Se encuentra en este argumento un cierto tono aristotélico, de valoración de la duda como motor del mismo conocimiento: *los grandes conocimientos engendran las grandes dudas; la duda es el principio de la sabiduría* (máxima atribuida a Aristóteles, en Borrás y Sainz de Robles, 1953). Y no solo como propulsor, como enigma que motiva el desarrollo, sino también como inquietud o angustia, entendiéndose que, tal y como lo expresaría Sábato (en Sábato y Catania, 1988), el espíritu religioso no sería solo aquel que con mayor o menor suerte afirma la existencia de la divinidad, sino también el que vive preocupado, *atormentado*, por el problema que representa la

inconsistencia y las dudas al respecto, incluyendo las dificultades para mantener la coherencia entre lo que se profesa y lo que se practica.

En este sentido, si bien se podría comprender un enfoque más relativista, se asume en esta aproximación que lo religioso implica, por su carácter y aunque también podrían descubrirse matices según que credo, la asunción de un fundamental indivisible e inmutable, que se revela en lo sagrado y en el que se cree con mayor o menor fortaleza; es decir, una verdad única de la que emana la doctrina que se profesa y que, de nuevo con mayor o menor suerte, orienta la vida y nutre la propia experiencia religiosa del creyente. Por lo tanto, no se hablaría exactamente del descubrimiento de *múltiples verdades*, sino más bien de los distintos grados de asentimiento de los fieles en torno a la *una única verdad* que comparten y que precisamente los hace correligionarios, que van desde el mínimo absoluto de negación total hasta la certeza, pasando por los distintos grados de la duda. Es en este espacio continuo donde se enmarcaría la noción de escepticismo que se apunta.

Por seguir con el ejemplo quijotesco, todo en clave de cinco, imaginamos cinco grados en los que podrían clasificarse los creyentes de cada *átomo* o singularidad: *sin ninguna duda* (A), *muy pocas dudas* (B), *alguna duda* (C), *bastantes dudas* (D) y *muchas dudas* (E). Esta propuesta de clasificación es solo un modelo que podría ampliarse, reducirse o matizarse según los propios criterios.

La forma o la frecuencia de participación de los creyentes en las liturgias, ritos o celebraciones propias de sus credos también es un factor interesante que distingue a los creyentes, recuérdese lo expresado en los apartados 2.1.2 y 2.1.3. Por ejemplo, los barómetros del CIS referidos en distintas ocasiones incluyen una pregunta sobre la recurrencia en las prácticas, “¿con qué frecuencia asiste Ud. a misa u otros oficios religiosos, sin contar las ocasiones relacionadas con ceremonias de tipo social, por ejemplo, bodas, comuniones o funerales?” (CIS, 2015, p.21), de forma sucesiva a de la demanda sobre la identificación en materia religiosa.

Considerar este factor genera formas de creyentes del tipo *practicante - no practicante*, y que también pueden considerarse motivo de diversidad, como formas distintas de participar en la propia creencia. De nuevo, para seguir en clave de cinco, imaginamos cinco formas graduadas de participación (tomando como referencias las opciones de respuesta que incluía el CIS): *todos los días* (A), *alguna vez a la semana* (B), *alguna vez al mes* (C), *alguna vez al año* (D), *nunca-casi nunca* (E).

Como se puede ver en la siguiente Tabla 2, cruzar estas dos variables generaría 25 tipos de creyente en función de su firmeza o grado de escepticismo en la creencia y su participación, factores que acostumbran a estar íntimamente ligados pero que pueden generar conclusiones insospechadas: por ejemplo, el último informe del CIS (2012) que aborda indicadores de este tipo a nivel regional señalaba la región de Murcia como la comunidad con el porcentaje alto de

identificación católica (así lo hizo el 85%) pero a su vez con el nivel de participación más escaso (solo el 5,6% declaraba participar casi todos los domingos y festivos).

Tabla 2

Resultados del cruce de los factores escepticismo y práctica

Grado de escepticismo					
<i>Sin ninguna duda</i> (A)	A + A	A + B	A + C	A + D	A + E
<i>Muy pocas dudas</i> (B)	B + A	B + B	B + C	B + D	B + E
<i>Alguna duda</i> (C)	C + A	C + B	C + C	C + D	C + E
<i>Bastantes dudas</i> (D)	D + A	D + B	D + C	D + D	D + E
Grado de práctica	<i>Todos los días</i> (A)	<i>Alg. vez a la semana</i> (B)	<i>Alguna vez al mes</i> (C)	<i>Alguna vez al año</i> (D)	<i>Nunca / casi nunca</i> (E)

Así, considerando estos dos factores encontramos 25 tipos de creyente dentro de cada singularidad. Esto daría lugar a tipos como *Quijoteo Fierabrasita* que cree *sin ninguna duda* y participa *alguna vez a la semana*, *Sanchinista de la Ínsula* que cree con *algunas dudas* y participa *alguna vez al año* o *Dulcineo del Toboso* con *muchas dudas* y que *no participa nunca*, correspondiendo cada parte a un nivel de análisis, como se resume en la Tabla 3 con estos mismo ejemplos.

Tabla 3

Análisis de los ejemplos propuestos con organizado por niveles de análisis

Molecular (N2)	Atómico (N3)	Subatómico (N4)		Tipo
Q / <i>Quijoteo</i>	Q ₁ / <i>Fierabrasita</i>	A / <i>Sin ninguna duda</i>	+ B / <i>Alg. vez a la semana</i>	Q ₍₁₎ A+B
S / <i>Sanchinista</i>	S ₂ / <i>de la Ínsula</i>	C / <i>Alguna duda</i>	+ D / <i>Alg. vez al año</i>	S ₍₂₎ C+D
D / <i>Dulcineo</i>	D ₃ / <i>del Toboso</i>	E / <i>Muchas dudas</i>	+ E / <i>Nunca</i>	D ₍₃₎ E+E

Se idea esta fórmula para simplificar, $R_{(r)} X+Y$, tal y como aparece aplicada a los ejemplos en la última columna, donde R es el marco general (nivel molecular), donde sub- $R_{(r)}$ es la forma específica (nivel atómico), X es el grado escepticismo en la creencia (digamos, de *menos creyente* a *más creyente*) e Y es el grado de participación (también de menos a más).

Llegados a este nivel de análisis en el ejemplo cervantino pasamos de tener dos tipos en el nivel 1 a alcanzar los 626; 25 formas distintas de creer-participar en la creencia dentro de las especificidades (5) de cada uno de los credos en la isla (5), más el no creyente, que incluye su propio universo.

Nótese que se está hablando de un incremento porcentual del 2308% desde el nivel 3, donde solo se observaban 26 tipos distintos. Como se desarrolla más adelante (apartado 2.2.6.), aplicar esta metodología de análisis a la diversidad de creencia en los contextos reales podría resolver en

cifras mayúsculas. Fuera del ejemplo inventado y aplicado al entorno de la investigación sería posible definir tipos creyentes usando la misma fórmula propuesta: $CC_{(LD)}$ B+B podría corresponderse con un tipo que fuera *cristiano católico - laico dominico, con una creencia con muy pocas dudas y que participa en sus ceremonias particulares algunas veces a la semana*, $MS_{(M)}$ A+D podría ser un tipo *musulmán sufí, murdista, con una creencia sin ninguna duda y que participa algunas veces al año* o $CE_{(AH)}$ C+A podría indicar un tipo *cristiano evangélico - de la Asamblea de Hermanos, con algunas dudas y con una práctica diaria*.

2.2.5. 5º nivel, o lo cuántico

Este último nivel, prácticamente inaccesible, tendría en cuenta las biografías, el desarrollo de lo religioso en esos espacios discretos donde son más que posibles las incoherencias, donde la fluidez de las fronteras entre la creencia y la increencia se hace real y que puede dar lugar a ciertas formas más o menos sutiles de sincretismos, contradicciones y multirreligiosidades, a creer y no creer. Se descubriría en este nivel una figura que se va dibujando con un trazo irregular siguiendo los perfiles que va tomando la propia creencia conforme se afrontan las circunstancias, las formas que se van perfilando con los límites de la propia experiencia y las respuestas, más o menos explícitas o en total inconsciencia, a las demandas de sentido o sobre la existencia según son formuladas en la singularidad de cada momento.

Al final, en un sentido cuántico, tensando el concepto hasta el extremo, se podría aventurar que en este nivel habría tantas formas religiosas como conclusiones de carácter religioso obtiene cada individuo en el afrontamiento de cada una de sus circunstancias, en observación de *eso sagrado* en lo que cree, con lo que se siente vinculado, aunque para esto se sirva de formulaciones doctrinales de referencia; y más aún, tantas religiones como experiencias atraviesa ese mismo individuo en las cuales la creencia suponga una cuestión en experimento, que se refuerza, se confirma su validez, se desgasta o se abandona. Es decir, aun asumiendo desde la asunción religiosa la existencia de una única verdad inmutable, de origen sagrado, la experiencia religiosa se comprendería en este nivel como una relación o un tránsito, donde se perciben distintos grados de asentimiento, un recorrido de la creencia firme a la increencia, de periodos de participación frecuente a abandonar la práctica y vuelta, quizás un ir y volver o un transitar desde el propio credo hasta otras formas, que pueden llegar a clasificarse si se fotografía en un momento concreto o si se resumen, pero que debe entenderse como un componente vivo, sujeto a dinámicas sensibilísimas y muchas veces insospechadas.

Es decir, si se comprende en última instancia la religión como una experiencia *numinosa*, una relación con un *algo* o un *alguien* sagrado, en el que se cree, junto con la respuesta a una necesidad o a una inquietud, cabe pensar que ésta toma una forma particular en cada individuo, que

es siempre él y sus circunstancias, como el agua en el célebre ejemplo de Bruce Lee¹⁹: “if you put water into a cup, it becomes the cup; you put water into a bottle and it becomes the bottle”. Como con solo cuatro *kanjis* elucida el proverbio japonés: *Jūnin toiro* (十人十色), *diez personas, diez colores*.

Este nivel de análisis se estima del todo inasequible, tanto por su pertenencia las entretelas más veladas de la intimidad de cada persona, tomando en ocasiones formas etéreas o abstractas, difícilmente definibles, como por su carácter fluido y volátil, siempre sometido a un dinamismo tan tornadizo como lo es el espíritu humano en transcurso. Si bien es posible extraer conclusiones desde el estudio de esta dimensión en las biografías y testimonios íntimos de ciertos personajes²⁰, que describe su experiencia de fe como un camino, donde la creencia va pareja al devenir que van enfrentando, una aproximación desde las formas que precisa este trabajo no solo resultaría inapropiado en relación a los objetivos perseguidos, sino que presentaría demasiadas dificultades metodológicas y éticas.

2.2.6. Sobre la aplicación de este modelo de análisis en esta investigación

Para este estudio se ha puesto el límite en el sondeo progresivo de la diversidad en el hito de la adscripción positiva, declarada y reconocible, a una confesión religiosa particular. En concreto, siguiendo el modelo propuesto, la marca quedaría fijada en el tercer nivel, anteriormente llamado *atómico*, para centrarse en un tipo particular de creyente: *cristiano católico, realizando el Camino Neocatecumenal*.

Al adentrarse en el universo cristiano, incluso en su forma católica, esta metodología de análisis presenta una dificultad conviene aclarar aquí. En primer lugar, es importante reconocer que existen formas distintas de participación en la creencia que no están institucionalizadas y que quizás al ser preguntadas por su adscripción no se suscriban firmemente a ninguna denominación específica. En segundo lugar, se contempla también la existencia dentro del cristianismo de ciertas formas creyentes, aun minoritarias, que se autodefinen como *no-denominacionales*, incluso *post-*

¹⁹ Desarrollado por Bruce Lee en la que fue su última entrevista televisiva, el 9 de diciembre de 1971, en el programa *The Pierre Berton Show*, en la cadena canadiense CHCH TV.

²⁰ Existe literatura, especialmente biográfica pero también epistolar, testimonios de fe y diarios, donde se puede descubrir esta noción de creencia religiosa como itinerario personal íntimamente ligado a las vivencias. Se encuentran algunos ejemplos interesantes en la recopilación y comentarios que hace Lebeau (2000) a los diarios de Ety Hillesum, las reflexiones que recoge Ferrer (2008) sobre Edith Stein, el testimonio de conversión de García Morente (2008) que edita Carballo o en los pasajes más autobiográficos en los escritos de Ricard (2005). Y no solo en el descubrimiento o en el crecimiento en la fe, sino también en su abandono, incluso en su refutación; así se puede leer en la biografía de Bakunin (Carr, 1937) o en el clásico manifiesto de Meslier (2010).

denominacionales, y que profesan esta renuncia como un contenido específico dentro de su corpus doctrinal.

Al fijar en esta ocasión la atención sobre un grupo católico bien institucionalizado la dificultad con respecto a la autodenominación y la adscripción positiva no suponen un riesgo, pues sí se da en este movimiento particular un sentido sólido de pertenencia o membresía; como *itinerario de iniciación cristiana* y de *educación permanente en la fe*, así viene definido en sus propios estatutos²¹, incluye un grado suficiente de reconocimiento como educando o condiscípulo.

De esta manera, y observando los objetivos propuestos, se ha considerado la conveniencia de fijar el enfoque en este tercer nivel. Un estudio completo del nivel 1, que consideraría a todos los tipos incluidos en *orgánulo creyente* o *no creyente*, habría supuesto un reto inaccesible y el sondeo a nivel 2, considerando el grado de profundidad que precisa la consecución de los objetivos planteados, habría resultado también inabarcable, pues el estudio de cualquiera de las grandes denominaciones, como *cristianos* o *musulmanes*, precisaría de un modelo de análisis muy amplio capaz de asumir una variedad de tipos extensísima y que, aun si consumara el desafío de hacerse cargo de una diversidad tan basta, obligaría a tal grado de síntesis que la conquista de los objetivos planteados podría quedar muy afectada.

También se descartó para esta investigación el acceso al nivel 4, llamado *subatómico*, y que necesita interrogar sobre la firmeza en la creencia y la recurrencia en la práctica. En los objetivos propuestos se determina como único factor la adscripción positiva al grupo creyente particular, reconocida por el grupo de iguales en el contexto escolar, sin que la frecuencia en la participación de las celebraciones propias o el grado íntimo de escepticismo adquieran una importancia relevante en esta ocasión. De esta manera, se podrá notar que en el instrumento diseñado sí incluye ítems que sondan esta dimensión de la adscripción religiosa pero obvia, de forma deliberada, interrogantes sobre el grado de firmeza en la creencia o la recurrencia en las prácticas.

Poner la marca en el nivel 3 también tiene una justificación ética, siendo el equilibrio más razonable entre dos intenciones que se enfrentan: (1) al reconocer el estrato íntimo como la capa donde la creencia religiosa se muestra más genuina, la intención era aproximarse esta cota tanto como fuera posible y (2) al reconocer a su vez la sensibilidad especial del tema, se estableció como una estrategia ética proactiva, definida *a priori*, que la veta en el grado de profundización en la intimidad de los participantes sería siempre la menor necesaria para la consecución de los objetivos, considerando en todo momento que el espacio último, personal e íntimo en el que se desarrolla la creencia es un estrato *sagrado* en el sentido amplio de la palabra, que merece siempre un respeto máximo.

²¹ Los detalles sobre esto se presentan en el apartado 4 de este capítulo.

Por tanto, en la conjunción de estas dos intenciones se encontró en el nivel 3 la proporción adecuada: suficientemente hondo para describir una forma de creencia sustanciosa y genuina, que se pueda considerar sin duda singular, que conlleva adscripción particular que es reconocible, y que, además, se mantiene un estrato seguro y respetuoso por la intimidad de los participantes. Si la comprendemos la intimidad como una suerte de escala o una serie de *gradaciones* que delimitan espacios protegibles (Martínez de Pisón, 1997), como capas que se suman en torno a lo más privado que queda dentro, la interpelación que se hace al participante sobre la pertenencia al grupo y su desarrollo histórico (edad a la que hizo las catequesis, edad a la que se incorporó a la vida en comunidad, etc.), propias de este nivel de análisis, permanecen todavía en un estrato medido, que con la caución adecuada puede explorarse sin que el derecho y la sensibilidad de los participantes puedan verse afectados.

2.3. Las distorsiones del etnocentrismo - religiocentrismo

El riesgo de sesgo por esta vía en la lectura de la diversidad viene delimitado por la decisión-posición respecto al interrogante germinal que se abordó en los puntos anteriores, *¿qué es creencia religiosa?*; reconociendo que en el momento convive una vasta multitud de opciones de respuesta distintas, algunas incluso abiertamente enfrentadas. De esta manera, al incoar una reflexión más allá, el posicionamiento previo con respecto a esta pregunta compleja se puede encontrar prefijado por las propias creencias, en ocasiones incluso de forma inconsciente, actuando como una lente que orienta y a veces adultera el propio proceso de observación.

Generalmente a este defecto en la percepción se le llama *religiocentrismo*, castellanizado desde *religiocentrism*, como una forma relativa a las creencias dentro del propio etnocentrismo. En la voz incluida en el *Dictionary of Psychology* de Corsini (2002) se explica este término como “the conviction that a person’s own religion is more important than or superior to other religions” (p.817), remitiendo a su vez a la búsqueda de *ethnocentrism*. Esta actitud, que no tiene por qué ser ilegítima *per se* o errónea, sí supone un escollo cuando se pretende un análisis o una valoración incólume de la diversidad. En general, todo el bagaje de preconceitos y experiencias que configuran el capital del observador supone una celosía o un diafragma inevitable para la observación-interpretación que conviene siempre considerar. Así, para una visión más clara, se hace necesario realizar un ejercicio previo de reflexión que discierna las propias coordenadas con respecto al tema, que sirva para tomar conciencia de cuál es la posición desde la que se aborda la tarea y responder o tomar precauciones frente a la deformidad que puede causar la perspectiva que toma lo observado respecto a las creencias particulares.

Aunque se dice religiocentrismo, con raíz conformada a partir del vocablo latino *religio*, referido a las creencias religiosas, este defecto no parece ser exclusivo del pensamiento creyente formulado según las maneras propias de una religión institucionalizada, asociándose fácilmente con

las religiones tradicionales o históricas, sino que otras formas de creencia o posturas agnósticas, ateas o anti-religiosas comparten igualmente el riesgo de caer en esta forma exclusivista de mirar y entender la diversidad. En cierta medida, incluso se podría declarar que este procedimiento es congénito en el pensamiento humano; en una la tendencia natural es discernir siempre desde las propias creencias, como una reacción connatural, valorando en primera instancia que las propias tesis son mejores y más ciertas que las antítesis que enfrenta. Como sostiene Kottak (1994) “el etnocentrismo es un universal cultural” (p.41), es decir, “en todas partes la gente piensa que las explicaciones, opiniones y costumbres que les resultan familiares son ciertas, correctas, adecuadas y morales” (p.42) frente al comportamiento diferente que puede ser entendido como extraño o salvaje.

Así, el religiocentrismo, al igual que el etnocentrismo, tiene como motor del conflicto la esencia de la dualidad básica de la experiencia de la identidad y la alteridad, lo que yo soy frente, o al menos en contraste, a la otredad. Contiene por tanto dos elementos, generalmente asimétricos, que condicionan la mirada particular sobre la diversidad, por ser *yo* el que mira al *otro*. Se descubre generalmente un exceso de actitudes positivas, en ocasiones de forma desmedida o injustificada, respecto al grupo de pertenencia, llamado en estas aproximaciones *in-group*, frente a un exceso de actitudes negativas o prejuiciosas contra el *out-group*; entendiendo la religión o la propia creencia como un marcador nervudo de la identidad que confronta lo distinto (Hadiwitanto, 2016, p.117).

Se hace por tanto fundamental la respuesta íntima que el propio observador ha encontrado previamente a sus propias preguntas, lo consciente que es de la posibilidad de este tipo de sesgo y la postura que adopta al respecto. Estas resoluciones sobre qué es o no es creencia se enmarcan dentro de lo Pániker (1965) llama *pensamiento esencial*: la búsqueda en esencia de lo que es o no es religión, encontrando dos perfiles bien diferenciados, el *pensamiento esencial maximalista* y el *minimalista*.

La forma *maximalista* concluye que “sólo hay una religión, y ésta la nuestra²², porque solo ella realiza las características esenciales de la religión” (p.36); entendiendo que todas las demás son falsas, es decir, no son religiones o solamente lo son en apariencia. Este pensamiento exclusivo es para muchos autores la causa misma de la dificultad para la convivencia de la diversidad: si bien puede ser legítimo (hay discusión al respecto), siempre y cuando se conserve el derecho de los practicantes del resto de religiones *falsas*²³ (o a los que no practican ninguna) a permanecer en su *error*²⁴, supone una dificultad evidente a la hora de comprender la otredad y su diversidad; ocasionando en la cosmovisión de quien se adhiere a esta forma la división de la especie humana

²² No se confunda aquí el lector: en este enunciado el autor no hace referencia a su propia confesión, sino a la creencia particular (sea la que sea) de quién participa de este modo de pensar. Se quiere decir que cuando se dictamina que una religión es la única verdadera, acostumbra a ser la confesión que practica quien profiere tal dictamen.

²³ No se califica aquí a ninguna confesión como *falsa* ni a sus conceptos como *erróneos*; se está hablando de cómo podría concebirse la tolerancia desde este sentido maximalista conservando su lenguaje.

²⁴ *Idem*.

en dos grandes estratos bien diferenciados: los que son como yo y están en posesión o en una relación privilegiada con la verdad y los que no son como yo y no lo están, con una evidente desigualdad entre ambas condiciones. Al imaginar una sociedad hipotética repartida en 4/4 con R₁, R₂, R₃ y R₄ y que se mantienen en esta posición maximalista, nos encontraríamos con una comunidad donde cada individuo considera que tres cuartas partes de sus convecinos se encuentran en una situación de *error*, y por tanto, inferior a la suya.

Además, este *error* no solo incluye necesidad, sino que al comprender también, en mayor o menor medida, la participación en un sistema moral *erróneo*, puede ser conceptualizado como una perversión que confunde y destruye la sociedad compartida, constituyendo una nutrida fuente de conflicto. No se trataría simplemente de una tensión interreligiosa por cuestiones de identidad o de pertenencia a formas diferentes sino de una confrontación por el miedo a la destrucción, incluso en un plano soteriológico, suponiendo que las creencias distintas no solo son falsas, sino que por falsas son peligrosas y destructivas.

Como parece lógico, desde esta postura propia del *pensamiento único*, y que por supuesto no es exclusivo de la cosmovisión creyente, sino también de la increyente, resulta imposible realizar un análisis atildado de la diversidad. Impidiendo, además de suponer un defecto que vicia la observación, una búsqueda de resoluciones más allá; pues desde esta mirada la respuesta resulta exclusiva o con grave riesgo *asimilacionista*: el desinterés en el mejor de los casos o la sumisión, la asimilación, el silenciamiento o el exterminio del resto de creencias en el peor. Es necesario, desde este modelo, que los distintos acomoden sus formas de vida y disimulen o abandonen sus tradiciones culturales o religiosas, que los sustituyan por las de la mayoría de la población o que desaparezcan, justificando el desafuero en la supuesta justicia superior del bien común. Como explica el mismo Pániker (1965), “no puedo seguir un diálogo fructífero religioso si no dejo la actitud *superior* del hombre que se considera en posesión de toda la verdad y considera a los demás como herejes” (p.175).

En este sentido, también el *pensamiento esencialista minimalista*, compartido en cierta medida y en la misma terminología, *minimization*, por Abu-Nimber (2004) presenta dificultades, pues, aunque no niega que todas las religiones existentes conservan la categoría de religión, sí puede llegar a afirmar que algunas de ellas son más verdaderas que otras tanto en cuanto participan más o menos de esa *esencia* verdadera. “No proclamarán que sólo hay una única religión verdadera, sino que la religión *es verdad*, y que esta esencia es precisamente lo que nos permite llamar religiones a los diferentes grupos organizados que viven sobre la tierra” (Paniker, 1965 p.36). Si bien desde este razonamiento se pueda alegar *que todos somos hijos de dios*²⁵, desde la cuestionable suposición de que todas las creencias comparten o pueden compartir este carácter,

²⁵ Se entienda aquí que la expresión *hijos de dios* no ha sido utilizada en un sentido estrictamente teísta sino como formulación de uso común que declara igualdad de condiciones por naturaleza.

cabe pensar que esto no supone de entrada un estándar igualizante: aunque todos fueran considerados de igual manera como *hijos-hermanos*, la simetría o la calidad del *hermanamiento* se calibraría en función de que el sistema de creencias en el que participan los otros armonice en mayor o menor medida con esta *esencia* propia, cuya definición personal y su grado de simpatía con cada una de las diversidades mediará en cada relación. Como resume el proverbio afgano, *los cinco dedos son hermanos, pero no iguales*.

¿Cuál es la clave entonces de esta *esencia* que determina lo que es una religión o no y su valor? Es una pregunta que desde este análisis se descarta, pues la búsqueda de respuestas en este sentido es similar a las cabezas de la Hidra; más que ofrecer resultados su dialéctica parece deslizarse en una espiral infinita, escapando largamente de las intenciones de este trabajo. A pesar de esto, sí hay algunas cuestiones referidas a esta pregunta que resultan inexcusables y que fueron desarrolladas en el apartado 2.1

Por ello se asume en esta aproximación un postura propia del *pensamiento existencialista*, en el sentido de Pániker (1965), que no se interesa tanto por el concepto puramente esencial de la religión sino por “esas cosas realmente existenciales que se llaman religiones” (p.36). Desde esta perspectiva encontramos la forma de estudio más adecuada. Como explica el autor, si bien el concepto de nación permanece aun siendo los países distintos, Alemania no es Argentina, al adoptar este enfoque el objeto de interés ya no estaría en la discusión sobre este primer término de estado, sino en las problemáticas reales y existenciales de los pueblos alemanes y argentinos. Desde esta aproximación a la noción de creencia religiosa el objetivo no es discernir si las religiones son verdaderas o falsas, evaluar sus teodiceas o clasificarlas como buenas o malas, sería de una estupidez extraordinaria, sino afirmar que ciertamente existen, que construyen formas de vida particulares y sostienen identidades diferenciadas que en ocasiones generan situaciones de conflicto como las que estudian en esta investigación.

De esta manera, aunque se abandona el *pensamiento esencialista* para asumir una postura más *existencialista*, no se debe perder de vista el sesgo que puede suponer caer, también en este modo, en posturas etnocentristas o religiocentristas, ya sean maximalistas o minimalistas. Conviene en cierto sentido apearse de las propias creencias y desprenderse de los preconceptos para mantener, en la medida de lo posible, una disposición saludable que sirva para observar con rigor e higiene; una actitud consciente y a la vez crítica que facilite una comprensión profunda y despejada.

Se dice en la medida de lo posible en el párrafo anterior porque resulta una ingenuidad perseguir la elaboración de un conocimiento incontaminado de circunstancia (Diez de Velasco, 2005), un desarrollo investigador puramente neutral, casi vulcaniano, que resulte completamente emancipado de lo que se piensa, siente o cree. Se evita por todo los medios el sesgo y se observa con rigor, pero también se reconoce que en cierta medida es una imposibilidad, y quizás una torpeza, desprenderse de esa cierta parcialidad propiamente humana que se erige como filtro y que

es inherente al análisis. Nadie puede pensar ajeno a una cultura, de una forma omnisciente, etérea y radicalmente emancipada de lo cultural, porque esto es el combustible que hace girar los engranajes de la propia cognición humana; sin el bagaje de recursos simbólicos que el propio desarrollo cultural nos lega y amaestra, el pensamiento es un ejercicio vacío e inasequible. Recordando a José Bergamín, Savater (2006) nos cuenta que cuando al escritor le acusaban de *subjetivista*, él se defendía con gracia utilizando el siguiente juego que nos viene al caso: “si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo” (p.145).

En cierta medida, un extremo anti-etnocentrista o de neutralidad nos podría llevar incluso a adoptar un posición drástica de relativismo cultural, valorable quizás aplicando un esfuerzo de mesura, pero inconveniente para el desarrollo de una reflexión crítica sobre el tema, ya que arguye o se sostiene desde la creencia de que no existe o no es posible “una moralidad superior, internacional y universal, [y] que las reglas éticas y morales de todas las culturas merecen igual respeto” (Kottak, 1994, p.41). Se argumenta desde este pensamiento que las formas de una cultura en particular no pueden ni deben ser juzgadas con los patrones de otras. Esto, que en algún matiz es cierto, supone un óbice limitante y un riesgo manifiesto, que el propio autor ejemplifica de esta manera: “desde este punto de vista extremo, la Alemania nazi se valora tan neutralmente como la Grecia clásica” (Kottak, 1994, p.41).

Se asegura que para guarecerse, tanto del etnocentrismo como del relativismo cultural, el investigador debe limitarse a presentar información y explicaciones precisas de los fenómenos culturales que observa, y aunque esta es la conducta esencial que se pretende, sí se conserva y valora la intención de realizar disquisiciones, comentarios o reflexiones que en cierta forma procesan y enjuician lo observado, algo que se justifica en las pretensiones críticas y transformadoras del estudio y que parte ineludiblemente de las propias posiciones con respecto al tema.

En este sentido la danza es compleja, entre el rigor y la subjetividad, entre la observación crítica y la ecuanimidad y la equidistancia necesaria. Por eso, y como se ha venido explicando en este apartado, conviene tomar conciencia del riesgo de sesgo sobre la observación de la diversidad que estas circunstancias suponen. La clave está en reconocer la amenaza, ser consciente de la distorsión en el análisis que pueden ocasionar las propias creencias y tratar honestamente de minimizarla o de ponerla bajo control según las posibilidades. Como en el experimento cuántico de Young, *la doble rendija*, parece cierto que también en este caso la naturaleza del observador ahorma las conclusiones. Considerando juicioso el aforismo del nobel Hesse²⁶, *la mirada de la voluntad es impura y ardiente*, para aproximarse a la diversidad de creencias conviene mantener un enfoque nítido, templar las propias pasiones y mantener alta la atención frente a los espejismos que

²⁶ Con esta frase comienza su popular tratado *Mi credo (Mein Glaube)*, de 1957).

pueden generar los preconceptos; ya que, como asegura Cantón Delgado (2008), “en pocos campos tienen los prejuicios de investigador tantas oportunidades para gobernar el análisis” (p.294).

Agudizan todavía más el riesgo la afectividad y los sentimientos de conmiseración propios de la aproximación a situaciones concretas de injusticia, a narraciones de sufrimiento personal que, por otra parte, no podrían ser comprendidas en su profundidad sin cierta conmoción.

3. PRESENTE Y FUTURO DE LAS CREENCIAS RELIGIOSAS

3.1. La diversidad de creencias religiosas en España

No se encuentra un tono alegre en todas las voces que hablan de este tipo de diversidad, desde muchas fortificaciones etnocentristas y religiocentristas hablar de pluralidad es hablar de la disparidad de formas en las que se manifiesta el error, de la enérgica creatividad humana para caer en variadas formas de confusión. Para los que creen firmemente que las religiones no son más que alienación, un estupefaciente, la multiplicidad de formas no representa más que la abundancia de recursos que encuentra la inmadura ensoñación humana para atenuar su angustia. Para algunos creyentes, en cambio, la existencia de increyentes y la variedad de confesiones distintas a la suya se explica también en el disparate, en la multitud de formas de perdición y ceguera que se encuentran tras los muros de la propia doctrina: las ruinas de la Torre de Babel, los hijos de Coxcox y Xóchitl, los huevos de colibrí que comieron los ticuna. A veces incluso se encuentran síntomas de descomposición cuando se descubre cierta heterodoxia en el seno del mismo credo: ¡herejía!

Se comprende el desasosiego que puede estar detrás de este tipo de juicio, la consolidación de la identidad es una preocupación grave que sufre con la intimidación de aquellos contenidos que se precisan robustos; aunque esta sea permeable y en ocasiones líquida necesitamos sentirla siempre segura y sólida. Es posible que aquí se encuentre la diferencia, quizás la clave de esta solidez descansa más en el reconocimiento y en las sinergias que multiplican la colaboración de los distintos que nos componen que en las fuerzas que prometen las identidades *exclusivas*, *excluyentes* y *reductivas*, en el lenguaje de Savater (2007).

Todas culturas humanas, incluyendo las distintas religiones o formas religiosas que las componen, son *criollas*²⁷; abrevan en ríos cuyos afluentes remontan hasta fuentes remotas y dispersas, están escritas y sobre-escritas, pensadas y repensadas, tejidas en urdimbres con enjuelos recónditos, unas *con o frente* a otras, engendrando nuevas síntesis en la cúpula de cada tesis con su antítesis, en el devenir de los tiempos desde las pinturas rupestres de Kalimantan hasta las vidrieras

²⁷ En el sentido más poético del término, tomado de la expresión *mémoire créolisationnée* en la obra *Leambeux* del artista plástico Gilles Elie-Dit-Cosaque y que es referida por Mireille Delmas-Marty, para este mismo significado, en el artículo *Créoliser la notion d'humanité* publicado en febrero de 2018 en el *Courrier* de la UNESCO.

de Kim En Joong, desde Göbekli Tepe a la mezquita de Vali-e-Asr, pudiéndose encontrar en la multiplicidad de formas actuales y en sus relaciones una señal de la creatividad que sigue impulsando la Historia de nuestra especie.

Y esto no se da solo por las contingencias del desarrollo histórico de las culturas y lo fecundo de sus relaciones, propio de su carácter saturnal, es así por ser lo plural una nota entitativa propia del ser humano, profundamente arraigada en la ontología de su pensamiento (Arregui, 2004). El reconocimiento de esta naturaleza amalgamada y mestiza de todas las composiciones culturales, conectadas en vertical con los antepasados y en horizontal con los contemporáneos, viene recogido incluso en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así lo recordaba Matsuura (2002), entonces Director General de la UNESCO: la Declaración “insiste en el hecho de que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales” (p.1), incluyendo este reconocimiento como el primer hito en la preservación de la diversidad cultural, tanto como como proceso en evolución como fuente de creación e innovación. Para el autor esta diversidad es un *tesoro*, y lo es por emanar propiamente de la creatividad y la libertad humana y por tener en su seno las claves para la sostenibilidad. La misma Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2002) la declara con solemnidad *patrimonio común de la humanidad*, que debe ser protegido y promovido.

Más aún, el paso sucesivo al reconocimiento del valor de esta identidad plural que siempre nos compone, y que no es un trastorno disociativo sino pura condición humana, conlleva, como explica el premio nobel Sen (2007), a tomar decisión, con la consiguiente responsabilidad de elegir y de razonar, sobre “la importancia relativa de nuestras diferentes asociaciones y filiaciones en cada contexto particular [...] para llevar una vida humana” (p.11). Contrapone el autor esta *vida humana* con aquella que se desarrolla en el cultivo de la “identidad supuestamente única, inevitable –con frecuencia beligerante–, que aparentemente nos exige mucho (a veces, cosas muy desagradables)” (p.11) y que a menudo es “componente básico del *arte marcial* de fomentar el enfrentamiento sectario” (Sen, 2007, p.11).

Sobre el reconocimiento de esta composición heterogénea del cultural se encuentra una aproximación interesante a los orígenes mixtos de los símbolos que nos componen en el *Bosque imaginario* de Juaristi (2000), donde lo griego, lo romano, lo caldeo, lo escita, lo celta y lo ario se va hilando en el tapiz que formula el origen mítico de la propia identidad europea; al que otros autores, desde otras perspectivas y tradiciones, podrían sumar cientos de formas. Se comprende así que todo resultado cultural es de naturaleza mestiza y que se encuentra siempre en un estado de cambio. De esta manera contundente lo expresa Eco (2006): “ciudadano, ya no de Francia y de Dios, sino de una multitud de pueblos y de razas que no conoce aun cumplidamente, porque está viviendo en una civilización de mutantes” (p.45).

También en la construcción de la identidad española se encuentran intrincados bordados míticos, un uniforme de español abigarrado de símbolos propios y heredados, que hilan orígenes y narraciones diversas, en ocasiones exóticas, y que visten la identidad nacional. Este desarrollo damasquinado es una orfebrería histórica que liga términos y símbolos *designadores de sentido*, animando así los procesos de creación cultural que nutren de contenidos el pensamiento simbólico.

Como desarrollaría Caballero Bonald (1992) en una reflexión sobre las fiestas populares, pero que fácilmente puede extenderse al resto de componentes culturales, parece cierto que “el patrimonio folclórico de un pueblo viene a ser como la resultante final de un proceso de refundiciones culturales” (p.13), donde se compilan un repertorio de usos y costumbres que obedece “a una especie de cristalización de muy diversos y consecutivos ingredientes asimilados por el gusto incluso por la inventiva popular” (p.13).

Siempre ha sido así en la península, antes incluso del propio surgimiento de la idea de España como nación. Como explica Díez de Velasco (2002) “lanzando la mirada hacia el pasado cargado de milenios [...] hallaremos la mayor parte del tiempo una pluralidad de religiones, conviviendo o malviviendo entre ellas” (p.8). A veces esta pluralidad ha venido formulando identidades sumadas, de unos *con* otros, como en las colonizaciones y las culturas mixtas que se formaron en los puertos históricos abiertos al Mediterráneo (fenicios, griegos, cartaginenses) o en los periodos medievales de convivencia, la llamada *España de las tres culturas*; y que no solo era de tres, sino de decenas de tipos distintos agrupados bajo estas denominaciones. Como explica Marín Guzmán (2003) refiriendo a la cultura de la media luna en esta triada, “la presencia musulmana agregó los grupos árabes, bereberes y posteriormente los *saqaliba* y los negros a las etnias ya existentes” (p.69), aclarando en las conclusiones que dentro de cada uno de estos grupos “había también profundas diferencias por tribus, clanes, familias, linajes, partidos políticos, lo que hizo que esa sociedad fuera muy compleja, con profundas rivalidades, pero al mismo tiempo de gran pluralismo” (p. 193).

Otras veces lo ha hecho agregándolas unas *contra* otras: unos dirán, no sin parte de razón, que lo español nace frente a Boabdil en siglo XV, otros que frente a Napoleón en el siglo XIX. Con respecto a esto último, como explica de Madariaga (1981) en su célebre y a la par complejo tratado *Dios y los españoles*, “todo cambió con la llegada de los franceses” (p.231). En este hito fundacional, para muchos historiadores germen de la identidad española moderna, algunos autores como Galán Felipe (2017) encuentran también un trasfondo simbólico, identitario-religioso, donde la diversidad de creencias y la lid de sus fuerzas tuvo su transcendencia: “la identidad religiosa jugó un papel principal tanto como fuerza retórica que llamó a la unidad y a la movilización antifrancesa, como en la definición de nación dada por las Cortes de Cádiz” (p.118), de marcado carácter confesional. Esta declaración implicó el conflicto y la mediación de los distintos sentires católicos, recordando que fue el éxito del sector que buscaba una reforma en la Iglesia, destacando entre ellos el papel de diputado Joaquín Lorenzo Villanueva, próximo al reformismo jansenista,

quien decantó las características confesionales de este texto constituyente. Así lo detalla la autora: “en el proceso de construcción del *estado-nación*, la religión funcionó como un elemento *prenacional* que llenó de contenido el concepto de nación española” (Galán Felipe, 2017, p.130).

Con cierto tono de humor recogería Carrascal (2004) lo complejo del momento histórico, recordando las explicaciones que el propio Marx trataba de encontrar sobre lo acontecido en España el siglo XIX; era una lucha congregante, *nacional*, porque proclamaba la independencia frente a un invasor extranjero, pero a su vez era *reaccionaria*, porque mantenía preferencia por las antiguas instituciones frente a las novedades francesas. Recordaría el autor que capitanearon el alzamiento “curas, frailes, hidalgos y reaccionarios en general (...) y además con la espada, que es como más nos gusta discutir a los españoles” (p.117). Recuérdese la jota: *la Virgen del Pilar dice...*

Nadie como Mazzini (2004), *el Alma de Italia* y uno de los padres de la Unificación, recogería este sentido congregante de lo religioso como elemento sustantivo del propio concepto de nación moderna: “queremos una nación ¿cómo conseguirla si no es creyendo en un fin común y en *deber común*?” (p.237). Para el autor este *deber común* emana firmemente de lo sagrado; con la siguiente rotundidad lo exhortaba en su tratado *A los jóvenes de Italia*:

Ante el espectáculo de un Pueblo hecho Principio y que avanza con la espada y el Evangelio Eterno en la diestra; con los principios de libertad, vida, progreso, asociación y hermandad de las naciones en la izquierda, los dos millones de soldados de Europa no avanzarán contra vosotros, sino contra los déspotas que osen atacaros (p.171).

Volviendo al contexto nacional y retomando el hilo que anteriormente se imaginaba componiendo la identidad nacional, si el patrimonio heredado es rico y si esta diversidad cultural y de creencias religiosas se considerarse un tesoro, los españoles podemos sentirnos todavía afortunados, pues al profundizar en una visión más allá de las apariencias más externas, afectada por el uso desproporcionado de grandes simplificaciones, se descubre todavía en nuestro país un panorama espiritual muy diverso, un crisol de formas creyentes distintas que conforma una opulenta singularidad en el continente.

Este nuevo mundo conectado, más pequeño y a la vez más complejo, ahora más que antes, con sus nuevos flujos, tanto migratorios como de información y de transferencia cultural, han propiciado encuentros antes insospechados y una nueva situación social caracterizada por la multiculturalidad. También en el ámbito de las creencias religiosas, donde lejos de consumarse las teorías más agoreras de la secularización, como explica Jiménez de Madariaga, (2011) “estamos presenciando una revitalización generalizada del universo religioso, ahora bien, redefinido bajo renovadas y múltiples interpretaciones” (p.616).

Lo religioso en el contexto español se encuentra transitando caminos de multiplicación por dos vías: en primer lugar, hemos cambiando nosotros, en “una transformación hacia un estado democrático, con posibilidad de ejercer la *diferencia*, incluyendo las libertades religiosas, abriéndose la oportunidad de conocer y acceder a otros credos y formas de pensamiento” (Jiménez de Madariaga, 2011, p.618) y, al mismo tiempo, estamos acopiando las formas distintas que nos traen los que vienen: “nos convertimos en territorio de inmigración con la masiva y acelerada entrada de inmigrantes de muy diversa procedencia: Europa del Este, Magreb, África Subsahariana, y América del Centro y Sur” (p.618).

Esto configura un panorama amplio, a veces no del todo reconocible, pero que está constituyendo un rasgo cardinal en la descripción de la sociedad española contemporánea. En las siguientes líneas se tratará de realizar una aproximación al panorama creyente en España y a sus características particulares, un compuesto amplio y heterogéneo del que se extraerá el *átomo creyente* que nos ocupa en esta investigación, los jóvenes del Camino Neocatecumenal, como particularidad dentro del universo católico.

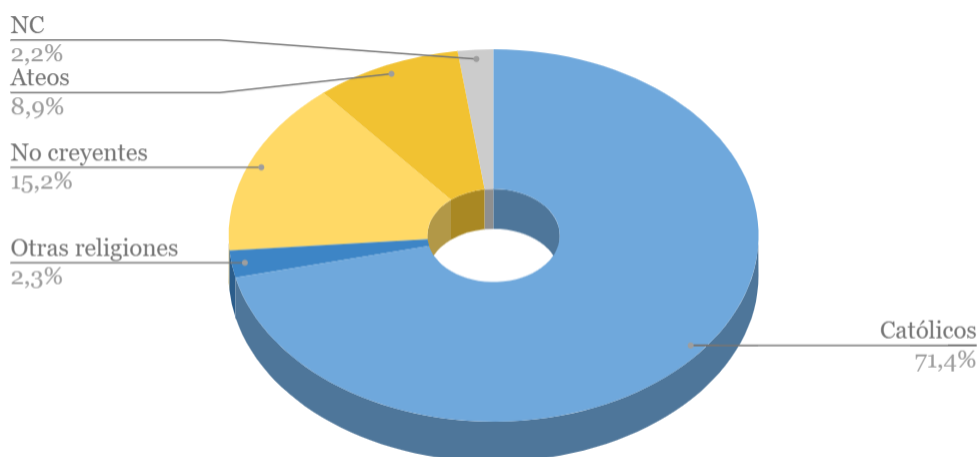
3.1.1. Sobre las creencias religiosas en España y su distribución

El medio más recurrente para el análisis de la diversidad de creencias en España, del que se hace eco incluso la prensa generalista, es el barómetro mensual que publica en Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), que hasta el reciente cambio de fórmula, en 2019, incluía las mismas dos preguntas relativas a la identificación religiosa: “¿cómo se define Ud. en materia religiosa: católico, creyente de otra religión, no creyente o ateo?” y, solo para los que se declaran creyentes, “¿con qué frecuencia asiste Ud. a misa u otros oficios religiosos, sin contar las ocasiones relacionadas con ceremonias de tipo social, por ejemplo, bodas, comuniones o funerales?” (CIS, 2000, p.20).

Si se toman como referencia las respuestas recogidas en todos los barómetros mensuales publicados durante la última década (desde 2009 hasta 2018) se descubre una distribución constante, dividida en dos grupos asimétricamente repartidos: el 73,7% de la población se declara creyente mientras que el 24,1% no creyentes o ateo. A estos dos grupos se suma siempre la parte que prefiere no responder, en torno al 2,2% con una varianza de apenas el 0,2. En la siguiente Figura 4 se presenta un gráfico de sector representando esta distribución.

Figura 4

Distribución media de las creencias recogidas en los barómetros del CIS entre 2009 y 2018.



La porción creyente se divide en un grupo católico mayoritario, que representa el 71,4% de la población total, de media y con una varianza de 6, y un grupo que engloba el resto de creencias, representando al 2,2%, con una varianza de del 0,2. Tomando estos datos podría inferirse que el 97,2% de los creyentes en este país lo son del credo cristiano católico y que el resto de credos, sumados, alcanzan a representar el 2,8%.

En la porción no creyente encontramos dos grupos cuya distinción se presenta más espinosa que la anterior: el 15,2% se declara *no creyente* y el 8,9% *ateo*. Se aventura aquí que la diferencia entre estas denominaciones puede encontrarse en la forma o en el grado de firmeza en la manifestación de la increencia, con todas las dificultades que esto encierra. La ambigüedad de estas dos etiquetas, que no es tal para el posicionamiento creyente, podría recoger la dualidad descrita por Smith (1979), un ateísmo *implícito* o *explícito*, u otras dualidades como las que propone Nagel (en Cliteur, 2009), encontrando diferencias entre las posiciones *no teístas* y las propiamente ateas. En cualquier caso, este detalle no se declara en los informes y no se han podido encontrar mayores aclaraciones.

Al hacer un análisis de estos resultados durante los últimos diez años se descubre una distribución consolidada que, salvo algunas variaciones que se comentan más adelante, ha permanecido estable. En la siguiente Tabla 4 se presenta un desarrollo histórico que recoge el resultado medio anual que obtiene cada denominación, a partir de los resultados que se recogen en cada uno de los barómetros mensuales. Dada la cantidad de informes mensuales escrutados, más de cien, se optado por incluir en el Anexo I los detalles sobre cómo se han extraído estos datos y la referencia a las fuentes.

Tabla 4

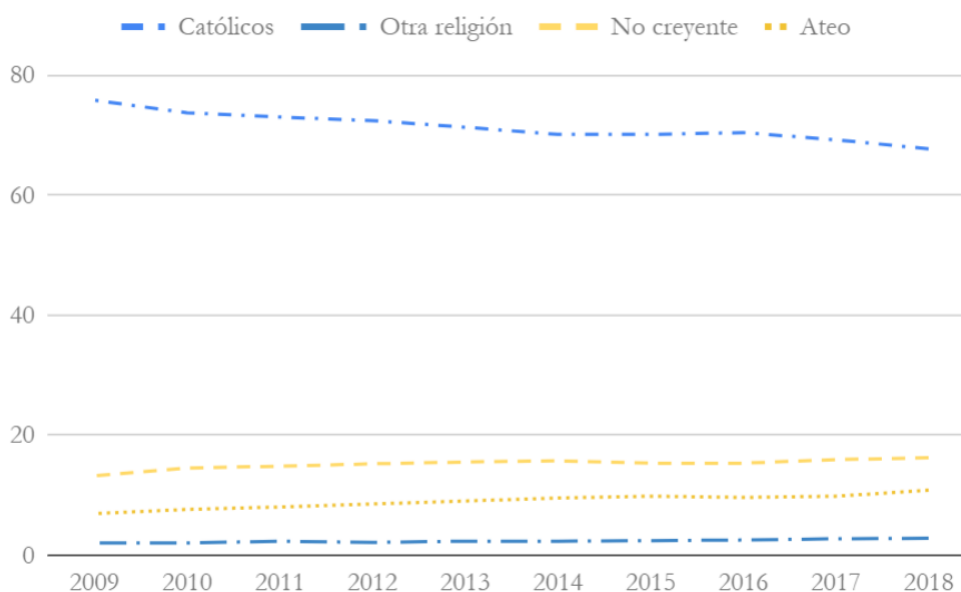
Media anual para cada denominación por año a partir de los barómetros mensuales del CIS.

Año	Católicos	Otra religión	No creyente	Ateo	NC
2018	67,7	2,8	16,2	10,8	2,5
2017	69,2	2,7	15,9	9,8	2,4
2016	70,4	2,5	15,3	9,6	2,3
2015	70,1	2,4	15,3	9,8	2,3
2014	70,1	2,3	15,7	9,5	2,4
2013	71,3	2,3	15,5	9,0	1,9
2012	72,4	2,1	15,2	8,5	1,9
2011	73,0	2,3	14,8	8,0	1,9
2010	73,7	2,0	14,5	7,6	2,1
2009	75,8	2,0	13,2	6,9	2,1
Total	71,4	2,3	15,2	8,9	2,2

Esta revisión histórica, expresada gráficamente en la Figura 5, permite ver como la distribución apenas ha variado en una década. Aunque sí se identifica cierta mengua progresiva en la porción católica, que disminuye en torno al 0,74% por año, y un aumento en la población atea, que crece en algo más de 0,37% por año, se evade en ese momento la interpretación de estos datos como una posible tendencia; en el apartado 3.3 sí se aventura una consideración prospectiva más amplia.

Figura 5

Histórico del dato por año a partir de los barómetros mensuales del CIS.

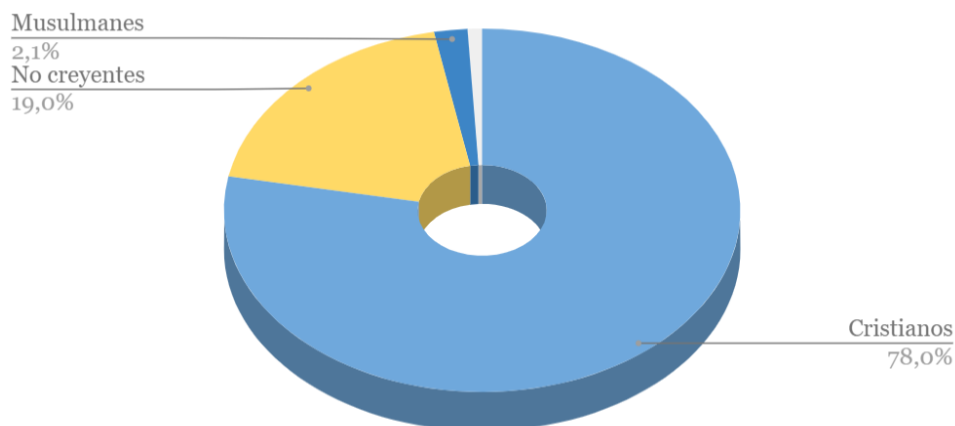


En el último²⁸ barómetro consultado para esta investigación, de enero de 2019 (CIS, 2019a) las respuestas se distribuyeron de la siguiente manera: el 66,9% se definió católico, medio puntos por debajo de la media total expresada anteriormente y 1,2% con respecto a la media de 2018, el 3,1% se dijo creyente de otra religión, casi un punto por encima de la media total (0,8%), el 16,5% se declaró no creyente y el 10,7% ateo, ambas cifras muy ajustados a la media de 2018, apenas 0,3 puntos por encima el primer grupo y 0,1 por debajo el segundo. Si es destacable en esta ocasión la porción que prefirió no contestar: sólo en los barómetros de febrero y julio de 2018 y mayo y julio 2014 se alcanzaron cifras superiores (ver Anexo I).

Cooperman, Hackett, y Richey (2014) presentan en su dilatado proyecto un panorama algo distinto: un 78% de cristianos, incluyendo las confesiones cristianas no católicas, 19% de población no creyente, agrupada en la etiqueta *unaffiliated*, el 2,1% de musulmanes, y apuntando el <0.1%, marca mínima en su escala, para el resto de categorías: hindúes, budistas, judíos, creyentes de religiones tradicionales o *folk religions* y creyentes de otras religiones. En la siguiente Figura 6 se expresa gráficamente esta distribución.

Figura 6

Distribución de las creencias en España según Cooperman, Hackett y Richey (2014).



Estos autores sitúan a España entre los países que tienen una diversidad religiosa *moderada*, con un índice de 3.9, comprendiendo que “this study calculates Religious Diversity Index (RDI) scores for countries, regions and the world based on the shares of eight major world religions (Buddhists, Christians, folk religions, Hindus, Jews, Muslims, other religions considered as a group, and the religiously unaffiliated)”(p.15), a partir de la siguiente escala, “from 0-10, with 10 being maximum possible diversity if each of the eight groups constitutes an equal share the population” (Cooperman, Hackett y Richey, 2014, p.15).

²⁸ Después de esto se modificó significativamente la pregunta, haciendo incomparables los resultados.

Si bien no se puede hacer una comparativa con respecto a los barómetros del CIS porque la categorización de los creyentes no es similar, sí se pueden inferir algunas diferencias claras. En primer lugar, las medias anuales en 2014 expresadas anteriormente reflejan un panorama algo distinto; siquiera sumando a la porción cristiana, exclusivamente católica en la pregunta del CIS, al resto de creencias religiosas alcanzaríamos el 78% de creyentes cristianos que se apunta en el informe de Coopermant. Además, la porción musulmana, por la que no se interroga en el CIS, acapararía la totalidad de la etiqueta “otras religiones”, que en 2014 obtuvo una media de 2,3%, dejando solo el 0,2% para otras confesiones religiosas, incluyendo todas las formas cristianas no católicas.

Este escollo en las comparativas es una muestra de la complejidad y esfuerzos de síntesis que se precisan para poder categorizar a los creyentes. Así, algunos estudios agrupan en una única unidad a todos los cristianos (católicos, no católicos y otras denominaciones cristianas), otros distinguen a aquellos católicos y suman el resto en una única unidad separada, y otros escrutan cada una de las grandes denominaciones cristianas (católicos, ortodoxos, protestantes, etc.) de forma separada, guardando quizás otra categoría distinta donde se agrupan el resto de iglesias minoritarias. De forma similar sucede con la porción que no presenta creencias religiosas, presentada en algunos estudios en una única denominación y en otros, de forma separada, incluyendo aquí algunas ambigüedades, como en los estudios anteriores del CIS donde se distingue, sin una justificación clara, entre *no creyentes* y *ateos*.

Así, el *Eurobarómetro especial 225* realizado por la Comisión Europea (2015) presenta también unos resultados algo distintos. Al contrario que en el trabajo de Cooperman anteriormente citado, en este informe sí se recogen distintas denominaciones cristianas, pero alcanzando todas ellas juntas una cifra inferior a la expresada antes: católicos (64,2%), ortodoxos (1,4%), protestantes (11,1%) y otros cristianos (5,6%) representarían el 68,6% de la población, 3 puntos por debajo de la media europea. El dato sobre la población no creyente también es significativamente superior, sumando no creyentes (17%, un 3,4% más que la media europea) y ateos (10,9%, un 0,5% más) el 27,9% sobre el total de la población. También el dato con respecto a los musulmanes es muy distinto: si bien en el trabajo de Cooperman determinó un 2,1% este informe ofrece una cifra 4 veces menor; el 0,6%, 1,2 puntos por debajo de la media europea.

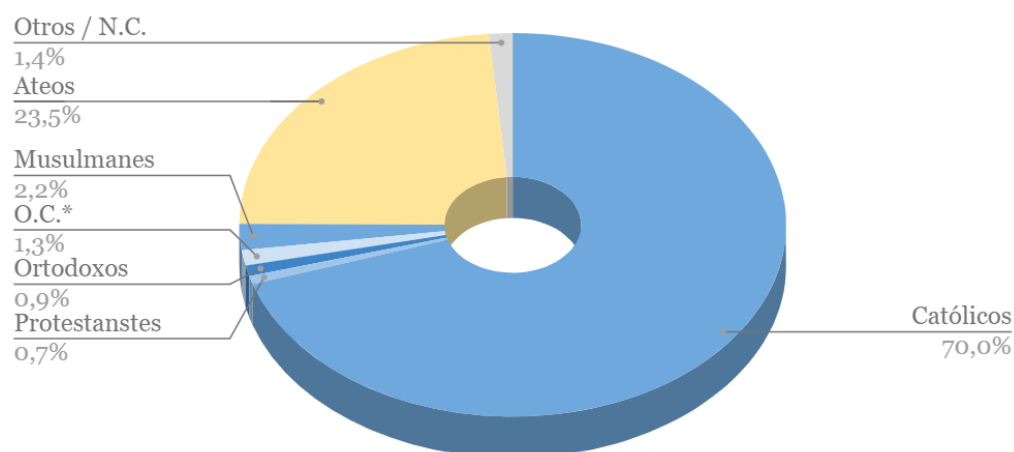
Dada la disparidad de resultados resulta muy interesante la riquísima base de datos elaborada por el Swiss Metadatabase of Religious Affiliation in Europe (SMRE, 2019) de la Universidad de Lucerna (Suiza) y financiado en su segunda fase por la Swiss National Science Foundation. Este *metadatabase* interactivo permite realizar consultas comparando las principales investigaciones sobre este tipo de diversidad, por país y en horquilla de tiempo de muy amplia, desde 2006 hasta 2015.

Tomando los resultados de todos los informes que vienen referidos en la Tabla 5, la base de datos del SMRE describe en España la siguiente distribución: el 75,1% de la población tendría

creencias religiosas, siendo el credo católico el mayoritario (70%) y sumando protestantes (0,7%), ortodoxos (0,9%), otras confesiones cristianas²⁹ (1,3%), junto con los musulmanes (2,2%), el 5,1% restante, mientras que la población no creyente representaría el 23,6%. En la siguiente Figura 7 se representa gráficamente.

Figura 7

Distribución de las creencias en España según el estudio comparativo del SMRE (2019)



Al contener la distribución una categoría de afiliación muy mayoritaria, representando siempre a más del 60% de la población, el SMRE incluye a España entre los países con una diversidad limitada, fuertemente definida por un grupo mayoritario; lo que ellos llaman *dominant*. Esta distribución es la más común en Europa, compartiéndola países como Portugal, Italia o Polonia (con predominancia católica, 81%, 86% y 96% respectivamente), Noruega (74% cristianos protestantes), Turquía (97% musulmanes) o Rusia (60,7% ortodoxos). En la siguiente Tabla 5 puede comprobarse que en todos los informes considerados en esta base de datos la porción católica siempre sobrepasa ampliamente el 60% (salvo en el *European Values Study* de 2008).

Esta institución incluye dos categorías más para definir los contextos: *pluralised*, para distribuciones donde ningún grupo representa a más de 60% de la población y uno o más grupos representa al menos el 35%, (como Francia, Reino Unido, Bélgica o Suiza) y *fragmented*, donde todas las categorías permanecen por debajo del 35%, encontrando el único ejemplo en Alemania, con una población que se distribuye prácticamente en tres grupos: ateos (33,1%), católicos (30%) y protestantes (29,2%).

²⁹ Otras confesiones cristianas viene representado en la figura 7 en la abreviatura O.C.*

Tabla 5

Resultados de los estudios que recoge el SMRE (2019) para España, entre 2006 y 2015.

	Católico	Protestante	Ortodox.	O.C.C	Musulmán	Ateo	Otro
<i>Boomgaarden, 2009</i>	96.1%	1.1%	0.0%	-	0.7%	-	2.1%
<i>Cipriani, 2010</i>	79.3%	0.5%	-	-	2.0%	-	-
<i>ESS, 2006</i>	65.7%	0.3%	0.8%	1.5%	1.5%	30.1%	0.3%
<i>ESS, 2008</i>	67.3%	0.3%	1.0%	1.1%	2.2%	27.6%	0.6%
<i>ESS, 2010</i>	63.8%	0.5%	1.1%	1.0%	1.9%	31.2%	0.8%
<i>ESS, 2012</i>	60.2%	0.9%	1.0%	0.7%	1.7%	33.9%	1.5%
<i>ESS, 2014</i>	60.8%	0.4%	0.9%	1.6%	1.9%	33.6%	0.9%
<i>Eurobarometer, 2012</i>	67.0%	1.0%	1.0%	2.0%	0.0%	26.0%	3.0%
<i>Eurobarometer, 2009</i>	75.0%	0.0%	1.0%	2.0%	1.0%	19.0%	2.0%
<i>Eurobarometer, 2010</i>	68.0%	0.0%	2.0%	2.0%	0.0%	23.0%	5.0%
<i>EVS, 2008</i>	56.3%	0.3%	1.3%	-	1.5%	25.4%	15.1%
<i>ISSP, 2008</i>	74.6%	1.0%	0.7%	0.1%	1.3%	22.0%	0.9%
<i>ISSP, 2013</i>	72.5%	0.9%	-	1.5%	1.6%	21.3%	0.4%
<i>Minkenber, 2010</i>	96.1%	1.1%	0.0%	-	0.7%	-	2.1%
<i>PEW, 2010</i>	75.2%	1.0%	2.0%	0.2%	2.1%	19.0%	0.8%
<i>R. Monitor, 2007</i>	77.6%	0.8%	-	1.6%	-	18.0%	1.0%
<i>Trans.Trends, 2013</i>	65.0%	1.0%	1.0%	-	0.0%	30.0%	1.0%
<i>WCD, 2010</i>	91.0%	0.0%	0.0%	1.0%	2.0%	8.0%	0.0%
<i>WRD, 2010</i>	-	-	-	88.4% ³⁰	2.3%	9.1%	0.1%
<i>WRP, 2010</i>	60.8%	0.4%	0.9%	1.6%	1.9%	33.6%	0.9%
<i>WVS-W5, 2007</i>	79.7%	0.3%	-	-	0.1%	18.1%	1.8%
<i>WVS-W6, 2011</i>	72.3%	0.9%	0.2%	-	0.2%	23.4%	3.0%
<i>YoMiE, 2016</i>	-	-	-	-	3.3%	-	-

Nota. O.C.C., en el encabezado de la 5ª columna, significa *otras confesiones cristianas*.

El algoritmo de análisis del SMRE (2019) otorga a estos datos una clasificación de *probablemente confiables*, apuntando que se aportan como una aproximación suficientemente realista pero advirtiendo de posibles desviaciones, especialmente en las etiquetas con menor representación.

Considerando también estos datos Liedhegener y Odermatt (2017) concluirían que el 75% de los países muestra una situación en la cual una única tradición religiosa domina el panorama creyente, apuntando al final una dificultad con respecto a los datos: “the lack of or contradiction of data on religious affiliation in a number of countries sharply contrasts with this result. The smre-project in its current stage is working on obtaining new estimates for these situations” (p.141).

³⁰ Este dato incluye todas las confesiones cristianas.

Por otro lado, resulta también un aporte interesante el capítulo tercero del *Informe anual sobre el estado de la libertad religiosa en España* que desde el año 2014 publica en Ministerio de Justicia. En este apartado pretenden una aproximación a los estadísticos de cada una de las confesiones que tienen acuerdo con el Estado español o han alcanzado el reconocimiento del notorio arraigo en España.

Antes de entrar en detalles conviene aclarar aquí esta distinción jurídica que supone también un factor interesante a la hora de analizar la diversidad en España. Actualmente hay cuatro grandes confesiones que tienen reconocidos acuerdos de colaboración con el Estado: la Iglesia católica, desde los acuerdos de 3 de enero de 1979, las iglesias evangélicas, las comunidades judías y las comunidades musulmanas, todas ellas con acuerdos ratificados en las leyes 24/1992, 25/1992 y 26/1992, de 10 de noviembre. Es destacable como en la propia exposición de motivos en las leyes citadas se declara el enraizamiento de estos acuerdos en la propia Constitución, reconociendo así el germen constitucional de este derecho básico. De esta forma lo expresa, tomado como ejemplo, la Ley 24/1992 que ratifica el acuerdo de colaboración con las comunidades evangélicas:

La Constitución Española de 1978, al configurar un Estado democrático y pluralista, ha supuesto un profundo cambio en la tradicional actitud del Estado ante el hecho religioso, consagrado como fundamentales los derechos de igualdad y libertad religiosa, cuyo ejercicio garantiza con la mayor amplitud permitida por las exigencias derivadas del mantenimiento del orden público protegido por la Ley y por el respeto debido a los derechos fundamentales de los demás (p.38209).

Alcanzar estos acuerdos supone un hito muy relevante para las confesiones que lo suscriben, pues representa el más alto grado de reconocimiento público como institución religiosa por parte del Estado, con una amplia variedad de implicaciones en distintos ámbitos. Así queda expresado, como muestra, en la Ley 26/1992 que ratifica el acuerdo de cooperación con la Comisión Islámica de España:

La Ley Orgánica de Libertad Religiosa establece la posibilidad de que el Estado concrete su cooperación con las Confesiones o Comunidades religiosas, mediante la adopción de Acuerdos o Convenios de Cooperación, cuando aquéllas, debidamente inscritas en el Registro de Entidades Religiosas, hayan alcanzado en la sociedad española, además, un arraigo que, por el número de sus creyentes y por la extensión de su credo, resulte evidente o notorio. En este caso se encuentra la religión islámica, de tradición secular en nuestro país, con relevante importancia en la formación de la identidad española, representada por distintas Comunidades de dicha confesión (p. 38215)

Por otra parte, y como explica el Diccionario de Observatorio del Pluralismo Religioso en España (n.d.) el reconocimiento del *notorio arraigo*, si bien no supone de facto un acuerdo con el Estado, sí es un paso previo que “además de los efectos legales, tienen mucho interés las

consecuencias sociales ya que representa una legitimación pública del Estado a una confesión religiosa minoritaria”. Es además, como se introducía, un requisito indispensable en el marco jurídico español para poder suscribir acuerdos de colaboración. De esta manera quedó fijada la categoría por primera vez en el artículo 7 de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio:

El Estado, teniendo en cuenta las creencias religiosas existentes en la sociedad española, establecerá, en su caso, acuerdos o convenios de cooperación con las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas inscritas en el Registro que por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España (p.16805)

Este grado de reconocimiento debe ser solicitado a la Comisión Asesora de Libertad Religiosa (CALR), que estableció los criterios para la concesión hasta la publicación del Real Decreto 395/2015, de 3 de julio, y que fijó las siguientes condiciones: la inscripción en el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia durante al menos 30 años o que se acredite un reconocimiento extranjero por un periodo mayor de 60 años (y 15 en el Registro del Ministerio de Justicia), la presencia en al menos diez comunidades autónomas, tener más de cien inscripciones en el Registro de Entidades Religiosas (congregaciones, grupos, lugares de culto, etc.), una organización y representación estructurada, y por último, una notoria presencia y participación en la sociedad española. Sobre esta actualización de la normativa, García García (2016) declararía lo siguiente:

Era necesario regular el concepto de «notorio arraigo», toda vez que un concepto jurídico indeterminado no puede dar lugar al nacimiento de derechos sin estar claramente previsto un procedimiento de tramitación, con garantías para los interesados y unos requisitos habilitantes públicamente conocidos (p.260)

El profesor Contreras-Mazarío (2011) definiría esta fórmula normativa como un tipo de *laicidad positiva*, con una tipificación de entidades religiosas de carácter plural y diverso, pero que a su vez, si no se estableciera una regulación precisa tal y como se expresaba en el párrafo anterior, podría suponer alguna situación de discriminación. Concluye describiendo el ordenamiento en un modelo piramidal, escalonado: en el escalón más alto estaría la Iglesia católica, siendo el única confesión mencionada explícitamente en la Constitución Española (1978), artículo 16, y con acuerdos jurídicos internacionales (con la Santa Sede). En una posición inferior se situarían las confesiones con acuerdos de cooperación anteriormente apuntados, judíos, evangélicos y musulmanes, y en un tercer nivel las confesiones con notorio arraigo reconocido por la Comisión Asesora de Libertad religiosa, la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, la Iglesia de los Testigos Cristianos de Jehová, la Federación de Comunidades Budistas de España y la Iglesia Ortodoxa. Todavía quedarían dos escalones más; las confesiones religiosas que están inscritas en el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia y, en un último lugar, “se situarían aquellos grupos que están inscritos en el Registro de Asociaciones y que, sin embargo, ellos mismos se consideran iglesia, confesión o comunidad religiosa” (p.35).

La escala y los términos *inferior* y *superior* se han tomado literalmente de su desarrollo, y, por supuesto, no enjuician al credo sino la calidad del reconocimiento jurídico de cada confesión religiosa y del nivel de acuerdo con el Estado dentro del marco normativo nacional.

López-Sidro (2015) sostiene que este marco reciente proporciona una mayor seguridad a las religiones minoritarias, favoreciendo la consolidación de un estatuto a las confesiones con notorio arraigo aun sin acuerdo de cooperación. Esto es a su juicio un signo de esperanza, pues facilitar el reconocimiento servirá para “disipar las sospechas de favoritismo o discriminación según las confesiones tuvieran o no acuerdo, y para lograr, esperamos, un más efectivo ejercicio de la libertad religiosa para todos” (López-Sidro, 2015, p.813).

Nótese aquí que si bien antes lo determinante era la porción de población que participa en cada credo, en esta clasificación no prima tanto el número de fieles como el desarrollo social e histórico de la confesión y los aportes a la cultura compartida. Como apunta Rossell (2001), esto justificaría por qué “se han firmado acuerdos con judíos, protestantes y musulmanes y no en cambio con otros grupos religiosos que cuentan con un mayor número de fieles en nuestro país” (p.125). Se encuentra un detalle significativo en las fechas elegidas para la ratificación de los acuerdos y que expresa bien el carácter histórico: en 1992 se cumplieron 500 años de la emisión del *Edicto de Granada*, también conocido como *Decreto de la Alhambra*, en el que los Reyes Católicos ordenaban la expulsión de los judíos de las Coronas de Aragón y Castilla.

A la consecución de estos acuerdos le precedió, como no podía ser de otra manera, el reconocimiento del notorio arraigo; primero fueron las iglesias protestantes (1984), el Judaísmo (1984) y las comunidades musulmanas (1989), como paso previo a la suscripción de los acuerdos de colaboración de 1992 anteriormente apuntados, seguidos más tarde por la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (2003), los testigos de Jehová (2006), el budismo (2007) y los cristianos ortodoxos (2010).

Así, el *Informe anual sobre el estado de la libertad religiosa en España* que publica el Ministerio de Justicia recoge la realidad de estas ocho confesiones, distinguiendo entre ellas las que tienen acuerdo con el Estado, a saber, la Iglesia católica, la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE, que aglutina y representa a la mayoría de las iglesias evangélicas), la Federación de Comunidades Judías de España (FCJE) y la Comunidad Islámica de España (CIE), y las que por el momento solo tienen reconocido el notorio arraigo: mormones, testigos de Jehová, la Federación de Comunidades Budistas de España (FCBE) y la Iglesia Ortodoxa.

Además, si bien solo se incluyen estas religiones en el informe, el propio buscador de instituciones religiosas que tiene el Ministerio de Justicia (n.d.) en su página web añade en el campo *confesión* la posibilidad de escrutar también los siguientes credos: bahaísmo, confesiones

nativas paganas, hinduismo, Iglesia de la Cienciología, sijismo y una categoría más amplia denominada *otras confesiones cristianas*.

Tomando los datos recogidos en el último informe del Ministerio de Justicia (2018) encontramos los siguientes datos relevantes con respecto al grupo mayoritario de católicos: la Iglesia católica declaró contar con algo más de 32 millones y medio de fieles en España, lo que representaría algo menos del 70% de la población española (46,5 millones). Entre ellos se contarían, 18.576 sacerdotes, 55.367 religiosos y 10.899 monjes y monjas de clausura (p.15). Con respecto a las funciones particulares de los laicos no se apunta nada en el informe, pero la Conferencia Episcopal Española, (2019) dice contar con 18.861 voluntarios y agentes de pastoral, como catequistas, además de 1.427 voluntarios en centros hospitalarios y alrededor de 2.700 voluntarios en pastorales penitenciarias, además de 11.108 misioneros (entre los que se cuentan seculares y consagrados) y 539 familias en misión. Aunque en este último informe no se refiere el dato con respecto a las prácticas y la administración de sacramentos, en el de 2015 (Ministerio de Justicia, 2016) sí se expresó que “con respecto a la actividad celebrativa de la Iglesia católica, más de 10 millones de personas asisten regularmente a Misa y se celebran más de 9 millones de eucaristías al año” (p.14).

Sobre el resto de sacramentos se hizo una aproximación más detallada en el informe de 2014, declarando entonces haber realizado durante el año un total de “254.222 bautizos, 249.526 primeras comuniones, 118.069 confirmaciones, 54.149 bodas y 23.425 unciones de enfermos” (Ministerio de Justicia, 2015, p.15). Estos datos, ya algo antiguos, presentan variaciones poco significativas, más en el caso de los matrimonios, con los que se ofrecen actualizados cada año en la web del Conferencia Episcopal Española (2019).

Se apuntó en esta ocasión otro dato relevante que ya no se incluyó en los informes posteriores: “En 7,3 millones de declaraciones del IRPF del ejercicio 2013 se marcó la X a favor de la Iglesia Católica, lo que representa un 34,88 % del total de las declaraciones presentadas” (p.15) suponiendo esto un total de 9 millones de contribuyentes si se consideran las declaraciones conjuntas.

Retomando el análisis del informe de 2017, la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España expresó “dudas sobre la pertinencia de la petición de los datos relativos al número de fieles de esta confesión” (p.15) y declaró no disponer de estadísticos actualizados. Sí se ofreció una aproximación que quedó recogida en el informe: en torno a 500.000 fieles se congregan en las iglesias evangélicas, a los que se suman entre 800.000 y 1.000.000 fieles procedentes de la Unión Europea y que residen al menos de seis meses en España y entre 100.000 y 150.000 de extracomunitarios procedentes principalmente de Asia, Latinoamérica y África, y que llaman *no congregantes*. De esta manera “la suma de estas estimaciones estaría en torno a 1.500.000 protestantes en España” (p.15).

La Federación de Comunidades Judías de España (FCJE) también aclaró la inexistencia de un censo pero estimó una población de creyentes judíos en torno a 45.000 fieles. Por otro lado, la Comunidad Islámica se hizo eco en este informe de los datos que recoge el Observatorio Andaluz (2019) para cifrar en 1.946.300 el número de musulmanes en España. El documento al que refieren recoge que “los ritos malekí y hanafí (suníes) son los más extendidos en España para la práctica del culto islámico, seguidos en menor medida del chafeí y del hanbalí, también suníes, y del yafarí (chií)” (p.2), incluyendo también la presencia de pequeñas cofradías sufíes.

De las religiones que tienen reconocido notorio arraigo se recogen los siguientes datos: 56.725 feligreses de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormones), 113.000 testigos de Jehová, aproximadamente de 85.000 practicantes budistas y en torno a 1.500.00 de cristianos ortodoxos.

Sintetizando, a modo de cierre, y aunque los datos varíen sensiblemente de una investigación a otra, todas las cifras anteriormente expuestas presentan una distribución similar:

- a) La población española es mayoritariamente creyente, siendo la mayoría de ellos cristianos católicos. Todas las investigaciones señalan una predominancia de este grupo, representando siempre entre el 60 y el 80% con respecto a la población total.
- b) En relación directa con lo anterior, la porción que no tiene creencias religiosas representa siempre entre el 20% y el 40% de la población.
- c) También se descubre una importante variedad de confesiones distintas a la cristiana católica, representando una distribución más difícil de cuantificar, pero que en todas las investigaciones representa al menos entre un 2 y un 5% de la población. Destacan entre ellos, por el número de fieles, musulmanes, protestantes y ortodoxos.

Aunque esta información puede ayudar a tener una visión general, debe tomarse siempre con la debida cautela. Como se desarrolló en los apartados anteriores, la clasificación de los creyentes en grandes denominaciones religiosas mediante el uso de esta taxonomía sintética y según criterios de adscripción al credo, la representatividad de los afiliados frente a la población total o el grado de recurrencia en las prácticas, es un ejercicio que está plagado de riesgos y oportunidades para el error.

Aun tomando la colección más amplia de etiquetas que ofrece el informe del Ministerio de Justicia, se debe ser en todo momento consciente del gran trabajo de síntesis que hay detrás del análisis. Sería una impericia concluir que la diversidad de creencias en España está compuesta únicamente por los ocho tipos distintos que se presentan. Más bien al contrario, la diversidad de creencias es tan amplia que para alcanzar a realizar distribuciones aproximadas es necesario un ejercicio mayúsculo de simplificación y compendio, que aun sirviéndose de rasgos compartidos

importantes y marcos generales que permiten la agrupación de forma sensata, no debe dejar de decir lo que realmente es: un resumen que agrupa en grandes denominaciones millares de formas particulares de creencia.

Al analizar el contenido de la etiqueta *musulmán*, como ejemplo, se entiende enseguida que se trata de una generalización amplísima. Reconocido el importante marco común del Islam, existen millares de tipos de creyentes incluidos bajo esta denominación, generalmente agrupados en segundo nivel en cuatro ramas principales: sunismo, chiismo, sufismo y jariyismo. Solo en la forma más extendida, la suní, encontramos escuelas tan distintas como la hanafí o la malakí, movimientos como el sunismo barelví, el deobandí o el wahabismo, que conforman una amplia suma de formas distintas de ser musulmán.

Sucede igual con el cristianismo evangélico-protestante, bajo esta denominación se incluye una gran variedad, generalmente agrupadas en un segundo nivel en siete ramas principales: luteranos, anglicanos, calvinistas, bautistas, metodistas, evangélicos y pentecostales. Solo en el análisis de este último grupo se descubre cuatro formas más de ser pentecostal: el pentecostalismo histórico, el clásico, el unicitario y el movimiento carismático o neopentecostalismo.

El Observatorio del Pluralismo Religioso en España (n.d.-a) describe hasta diez Iglesias o grandes agrupaciones distintas asociadas en la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE) y que representan prácticamente la totalidad de las Iglesias evangélicas en nuestro país: la Iglesia Evangélica Española (IEE), las Iglesias Presbiterianas, Iglesias Pentecostales, Reformadas y Luteranas, las Iglesias Bautistas e Iglesias Libres, Asamblea de Hermanos, Iglesia de Filadelfia, Iglesias Carismáticas, Iglesias Adventistas (UICASDE) e Iglesias no agrupadas. Estas incluyen a su vez formas muy variadas, por ejemplo, dentro de las iglesias llamadas anteriormente *no agrupadas* encontramos la Iglesia de Cristo, el Ejército de Salvación, las Iglesias Menonitas, Iglesias Interdenominacionales y una etiqueta amplia para otras iglesias evangélicas no agrupadas.

Se insiste que si bien estos estudios suponen un excelente marco de referencia, para la correcta comprensión de los mismos no se debe perder de vista su marcado carácter sintético. Obviar la amplia variedad de formas creyentes que se congrega bajo cada denominación general podría precipitar conclusiones demasiado simplistas, que resulten incluso falsarias.

3.1.2. *Sobre el escepticismo como rasgo definitorio en la diversidad de creencias*

Llegados a este punto conviene aclarar también la primera distinción que se hizo y cuya delimitación resulta problemática; el grupo que conforman aquellos que tienen creencias de tipo religioso y el que no. Si bien en el desarrollo anterior se hace una aproximación a lo que se entiende por *creencia religiosa* en este trabajo y cuya posesión distingue a estos dos conjuntos

primarios, tenencia, asunción íntima, pertenencia, adscripción y participación en el credo no son cuestiones siempre inherentes ni resultan tan fáciles de aclarar. Es decir, distinguir a un creyente de un no creyente puede resultar más sencillo, sin serlo, en el plano teórico que en el estudio de un grupo concreto.

Una comprensión simplista de esto llevaría a dibujar una polaridad que podría no corresponderse bien con la substantividad del fenómeno, marcada fuertemente por las centralidades, el escepticismo y los matices. Quizás, y aunque presenta grandes dificultades, sea más sensato entender esta dualidad *creyente - no creyente* como marcas en los vértices de un continuo, representando las posiciones fuertes y totales con respecto a la creencia, existiendo entre ella una gradación amplia y llena de matices, similar a la propuesta de Dawkins (2008), más que como taxones absolutos.

Esto es todavía más significativo en nuestro contexto, postsecular, para el que se entiende una gran centralidad escéptica. Como presenta Bericat Alastuey (2008), en una mirada europea, pero también aplicable en cierto modo a España, “Europa se halla actualmente en el vórtice de una encrucijada, de ahí la profundidad y extensión del escepticismo” (p.45), añadiendo una imagen muy esclarecedora “el péndulo carece de fuerzas inerciales que le lleven hacia ningún punto de mayor altura, bien sea religioso o secular, reposa hoy en el punto más bajo y de desequilibrio, y el movimiento requiere necesariamente de un nuevo impulso” (p.45).

González-Anleo (2008) interpreta que “se ha extendido en el mundo occidental, sobre todo bajo la forma del secularismo, el agnosticismo nostálgico, la anomia religiosa y la acedia” (p.62), sin que se aclare si en esta última palabra refiere la primera acepción de debilidad o flojedad o a la segunda de tristeza o angustia. Asegura el autor que esta nueva forma ha transmutado el ateísmo y el anticlericalismo por la casi completa indiferencia. Así lo resumiría: “en la sociedad española persiste una espiritualidad abstracta apenas conectada con las formas tradicionales, así como los impulsos antropológicos orientados a la concepción de un mundo sacro adaptados a las circunstancias vitales que cada ser humano vive” (González-Anleo, 2008, p.67).

Es posible encontrar un ejemplo en la aproximación que hizo el CIS (2008) sobre los sentimientos relativos a la creencia, si bien el 27,5% manifestó tener toda o mucha confianza en la propia institución religiosa, y el 26% algo de confianza, encontramos un grupo mayoritario, 44,3%, expresó muy poca o ninguna confianza. Así, y si bien esta pregunta no fue dirigida únicamente a quienes se declararon creyentes, sí distingue a grandes rasgos tres tipos de creyentes: aquellos que confían plenamente en la institución religiosa rectora de su credo, aquellos que lo hacen con reservas y aquellos que no confían en absoluto. En religiones bien institucionalizadas, como la católica, esta diferencia en la relación con la propia comunidad creyente, la institución y el clero puede suponer un factor de análisis importante.

En el mismo informe también se declaró, de forma mayoritaria, el desacuerdo con que las autoridades religiosas intervengan en las decisiones del gobierno (72,2%) y que influyan en el voto de sus prosélitos (81,6%). Descubre esto otra distinción que podría resultar también definitiva; encontramos tipos distintos de creyente, aquellos que consideran que su institución religiosa debe participar activamente en la vida política, influyendo y pidiendo el voto (una porción minoritaria en esta ocasión) y los que no lo creen así. El punto en el que se estime el espacio natural de la propia creencia en el continuo que va desde lo público a lo más estrictamente privado, o la confianza que se tenga en las orientaciones políticas que puedan emanar de la propia institución, también puede resultar un disparador de la diversidad en el seno de un credo particular.

En este sentido, y en una reflexión que se considera únicamente orientada al grupo cristiano católico pero que podría hacerse extensiva con cautela, Cantón Delgado (2008) explica que “tal vez lo que está ocurriendo tenga más que ver con la desinstitucionalización que con lo que entendemos por secularización” (p.291), aclarando que frente al desfallecimiento de la religión institucional han ido surgiendo formas alternativas de construcción de la pertenencia religiosa, modalidades rituales que ella llama *intersticiales*, más personalizadas y periféricas o ajenas al control formal de las instituciones. Es decir, cabría pensar si la secularización es una abdicación real y total de lo religioso, es decir, una duda sobre el sentido de la creencia religiosa en general, sobre la existencia de una realidad sobrenatural o trascendente, o una duda orientada exclusivamente sobre los contenidos y las formas de la propia creencia, una pérdida de confianza en las instituciones religiosas a las que se pertenece o pertenecía, frente a la participación ritual o sacramental, o ambas cosas.

En cualquier caso, aunque la posible pérdida de confianza en las instituciones rectoras de los credos son o pueden ser formas de escepticismo, cuando se habla propiamente de *escepticismo religioso* generalmente se hace más referencia al grado de certeza en los contenidos de la propia doctrina que en el grado de confianza institucional, si bien ambos espacios no son siempre tan fácilmente divisibles.

Se encuentra una agraciada aproximación en la conocida anécdota de los puntos suspensivos de Aranguren. Cuenta Murguerza (2013) que al ser el interrogado el filósofo, reconocido creyente, sobre si cabría creer que hay otra vida después de la muerte, éste respondió: “no lo sé. Si me tonta pensar en ello es más que nada por la posibilidad de seguirla compartiendo con los seres queridos. Pero habría que dejarlo, me parece, en puntos suspensivos” (Murguerza, 2013, p.279). Esta narración supone una buena metáfora de la no siempre tan fácilmente trazable “frontera que separa la creencia de la increencia” (Murguerza, 2013, p.280), ofreciendo esta matización importante: estos puntos suspensivos no suponen tanto una renuncia a la respuesta sino más bien un mantenimiento del interrogante. Sabiendo que el plano de la creencia religiosa transita entre misterios, el escepticismo comienza donde el creyente conserva las preguntas abiertas. Para el

autor, el increyente no tendría sus puntos suspensivos al final sino al principio, considerando que la increencia parte justamente de aquí, del hiato que estos puntos definen como límite.

Hablar de fronteras supone, de facto, señalar de nuevo dos estados exclusivos, o se está en un lado de la línea o se está en el otro; y en este ámbito es posible que la creencia o la increencia no puedan afirmarse con tal rotundidad. Así mismo lo expresaba el papa Benedicto XVI en conversación con Seewald (en Seewald y Benedicto XVI, 2010) con respecto al grupo católico y en el mismo juego metafórico: “de los mil doscientos millones [de católicos] hay muchos que no acompañan interiormente su condición. San Agustín ya lo dijo en su tiempo: hay muchos *fuera* que parecen estar *dentro*; y hay muchos *dentro* que parecen estar *fuera*” (p.7) y como él mismo aseguró, “en una cuestión como la fe, o la pertenencia a la Iglesia católica, el *dentro* y el *fuera* están misteriosamente entretejidos” (p.16).

Ya no solo se encuentra la dificultad en la definición de los límites de tal frontera, sino que quizás el mismo hecho de determinarse *dentro* o *fuera* supone una decisión de una fuerza impropia del discernir postmoderno, caracterizado por el pensamiento no-imperativo. Conectaría aquí Vattimo (Maradones, 1999) el *pensamiento débil*, característicamente postmoderno, con un tipo de pensamiento *postmetafísico*, hermenéutico y mítico-simbólico, al que “corresponde una visión la afirmación de una presencia de Dios que se da débilmente o elusivamente, como *huella de la huella*” (p.25).

Algunos autores encuentran en esto un rasgo característico del ser religioso en el pensamiento europeo del siglo XXI, enfrentar en estas circunstancias la crisis postmoderna de Dios, centro nuclear del credo, como *problema*, como *pregunta abierta*. Así lo explica el Fraijó (2012), “Dios carece ya de detractores empedernidos y de defensores acalorados. Su hegemonía de antaño ha entrado en declive” (p. 394). Citando al propio Heidegger, el autor define nuestro tiempo como *la edad del silencio de Dios* y refiere más tarde a Buber para hablar de *eclipse de Dios*. Con la siguiente contundencia lo aclara:

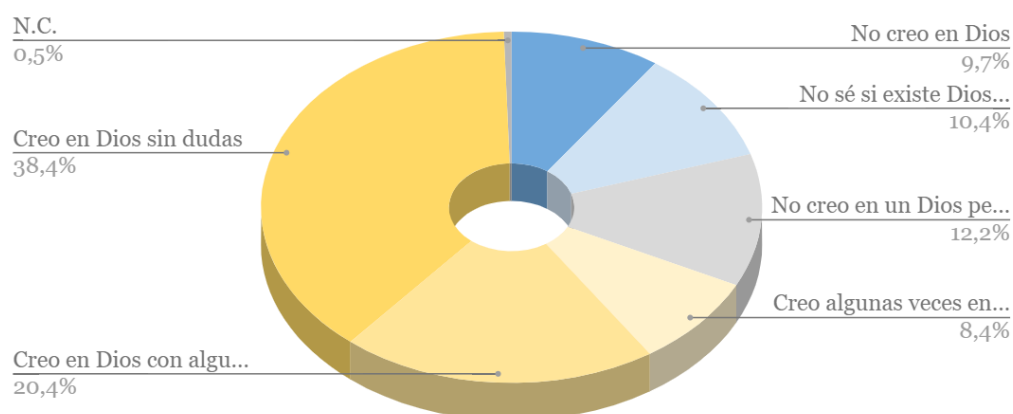
Es indudable que existen creyentes de fe «firme e inconvencible», pero ellos no agotan el espectro. Se da también una recepción problemática de la fe en Dios. Hay creyentes que se debaten entre la fe y la increencia, entre el «sí y el no». [...] «Hay ateos convencidos». Pero tampoco ellos agotan la galería. Existe una recepción problemática de la convicción atea. De hecho, los ateos de ayer son, en parte, los agnósticos de hoy. Algo que probablemente no se debe sólo, como afirma F. Savater, a la falta de coraje para llamarse ateo en una sociedad dominada aún por la «turba levítica», sino a la posibilidad de que el agnóstico mantenga abierta alguna ventana a la creencia que el ateo habrá cerrado cuidadosamente (Fraijó, 2012, p.401).

Parecería que para afirmar rotundamente la inexistencia de Dios se necesita tanta firmeza como para manifestar su propia existencia, pudiendo imaginar en esta afirmación un continuo

cuyos extremos de creencia vienen marcados por posiciones que parecen precisar de cierta fuerza para ser sostenidas; si bien la opción por la creencia en Dios parece estar mucho más visitada, incluso en las afirmaciones más indubitadas. En este sentido, aunque podría apuntarse algunas dificultades en la propia formulación de la pregunta, resulta interesante la aproximación que hizo el CIS (2008) sobre los sentimientos relativos a la creencia en Dios y que entonces ofreció los siguientes resultados, entre los encuestados el 9,7% afirmó no creer en Dios, el 10,4% suscribió la expresión “no sé si Dios existe y no creo que haya forma de saberlo”, el 12,4% declaró no creer en un Dios personal, pero sí en un ser superior de algún tipo. La expresión “me encuentro a mí mismo/a creyendo en Dios algunas veces, pero otras no” (p.8) acaparó el 8,4% de las respuestas, el 20,4% afirmó creer en Dios con algunas dudas y el 38,4% respaldó la afirmación “sé que Dios existe verdaderamente y no tengo ninguna duda al respecto” (p.8).

Figura 8

Distribución de las respuestas sobre la creencia en Dios en España recogidas por el CIS (2008).



Aunque la expresión de la cuestión resulta algo problemática, sí se puede inferir en estos resultados la presencia de una importante centralidad que podría considerarse escéptica con respecto a la propia existencia de Dios. Y aventurando una comparación, quizás atrevida considerando los problemas apuntados, se descubre que la porción de personas que se declaran católicas en este informe supera sensiblemente la porción que expresa creer en Dios sin dudas al respecto o con algunas dudas (71,1% frente al 58,8%). A pesar de ser algo antiguo, también se puede derivar una reflexión a partir de los resultados presentados en el *Eurobarómetro especial 225* (Comisión Europea, 2005). Este estudio concluyó entonces que:

Four in five EU citizens have religious or spiritual beliefs. In fact, over one in two EU citizens believe there is a God (52%) and over one in four (27%) believe there is some sort of spirit or life force. Only 18% declares that they don't believe that is any sort of spirit, God or life force (p.9).

No se considera en este análisis el escepticismo religioso como un *anulador* de la diversidad de creencias, como un factor que atenúa los credos igualándolos en poca importancia y haciendo

sus contenidos templados e irrelevantes, sino más bien al contrario. Como se desarrolla en el apartado 2.2, alcanzado un nivel *atómico* de análisis esta variable opera como multiplicador de la diversidad: en cierto modo, el grado de escepticismo frente a los contenidos de la doctrina que se profesa y cómo se formulan estas reservas con respecto a qué puntos concretos del propio credo o frente a qué prácticas específicas genera también tipos distintos de creyente.

Es la acción de este factor diferenciador lo que hace que encontremos tipos de clasificación algo ambiguos, pero ampliamente extendidos y reconocibles como el *cristiano no practicante* y que señala, de alguna forma, un grado de escepticismo distinto del considerando practicante, llegando referenciar no solo el nivel de recurrencia en las celebraciones propias sino incluso la calidad de la participación en las mismas. Por ejemplo, en inglés, al *cristiano no practicante* se le llama generalmente *lapsed catholic*, término ya incluido el Oxford American Writer's Thesaurus. Pero existen términos particulares, de uso extensivo, que distinguen específicamente a éste de aquél que sí participa frecuentemente pero al que se le supone una práctica más de tipo folclórica-social que propiamente sacramental: el *sunday christian* o *once-a-weeker christian*, ambas voces utilizadas además con cierto tono acusatorio o despectivo, conjugando creencia y práctica con otras cuestiones como la coherencia o la hipocresía. Igualmente en francés es común el uso del término *non-pratiquant*, utilizado de forma general como una categoría dentro del cristianismo católico.

El barómetro de marzo de 2019 elaborado por el CIS, referido anteriormente, alteró la lectura histórica del dato modificando la pregunta que venía utilizando durante décadas para incluir la distinción entre estos dos supuestos tipos de católicos: *católico practicante* – *católico no practicante*. Desde esta fecha el ítem contiene el siguiente enunciado: “¿Cómo se define Ud. en cuanto a sentimiento religioso?” (p.17, CIS, 2019b) incluyendo las siguientes opciones de respuesta: “católico/a practicante, católico/a no practicante, creyente de otra religión, agnóstico, ateo/a, otra respuesta, N.S. y N. C.” (p.17). Aunque se mejora con respecto a la definición de los no creyentes, pues antes existía una ambigüedad notable entre las categorías *no creyente* y *ateo*, se encuentran dificultades significativas con respecto a la etiqueta auto-aplicada de *practicante* o *no practicante*, como si resultaran taxones absolutos y no una graduación. De aquí surgen fácilmente algunas preguntas: ¿cuántas veces o en qué tipo de celebraciones habría que practicar para considerarse practicante o no?, ¿es siempre lineal e incuestionable la relación entre la *práctica* o la *no práctica* y el grado de escepticismo?, ¿resulta así en todas las formas católicas? Sin duda merecería un debate a parte.

La valorización que se haga de la supuesta *no practicancia*, y todas las formas incluidas dentro de esta etiqueta, podría resolverse en conclusiones muy dispares según se estime la importancia de la participación recurrente en las prácticas rituales o externas. Por ejemplo, Bastante (2019) en la participación de los datos del CIS presentados en los párrafos anteriores llegaría a aseverar que *España ha dejado de ser católica*, asegurando que si se excluye de la ecuación a aquellos católicos que dicen serlo pero que no participan con frecuencia en las celebraciones, la

suma de la población atea y agnóstica supera a la de cristianos practicantes. Si bien es una reflexión interesante, para alcanzar tal afirmación faltaría todavía reflexionar y justificar por qué debería dejar de considerarse católicos a aquellos que así declaran, representando estos un tercio de la población, solamente por su ausencia frecuente o no participación en las funciones litúrgicas.

Nótese que la categoría *católico no practicante* no queda excluida del siguiente interrogante que incluye la encuesta del CIS sobre la recurrencia en las prácticas, 42a, “sólo a quienes se definen en materia religiosa como católicos/as o creyentes de otra religión” (CIS, 2019b, p.23).

El análisis de los resultados recogidos mediante la fórmula anterior durante la última década reflejan los siguientes resultados medios: de entre aquellos que se declararon creyentes (no solo los católicos) el 58% declaró no asistir casi nunca, el 15% varias veces al año, el 9,1% algunas vez al mes, el 13,7% todos los domingos y varias veces a la semana el 2,2%. Solo en 1% declinó contestar a la pregunta. La metodología para la extracción de estos datos y sus fuentes referenciadas se encuentran en el Anexo I.

En la siguiente Figura 9 se expresa gráficamente esta distribución media y en la Figura 10 se puede descubrir gráficamente como ha permanecido prácticamente estable durante la última con pequeñas variaciones. Se puede observar, por ejemplo, que la mayoría de valores por encima del 60% para el grupo que no participa casi nunca aparecen solo a partir de 2014 (salvo una vez en 2013) y se dan con mayor frecuencia hacia al final de la secuencia, lo que podría interpretarse como una tendencia.

Figura 9

Distribución media de los resultados de los barómetros del CIS con respecto a la recurrencia en las prácticas religiosas.

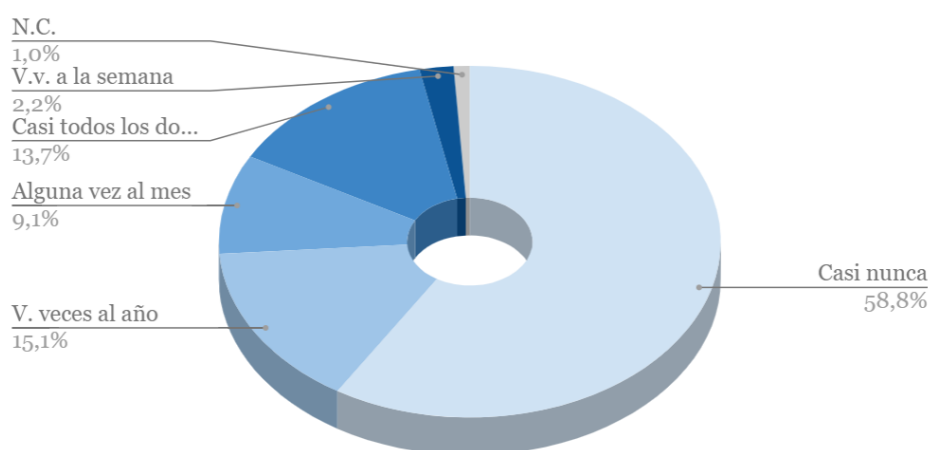
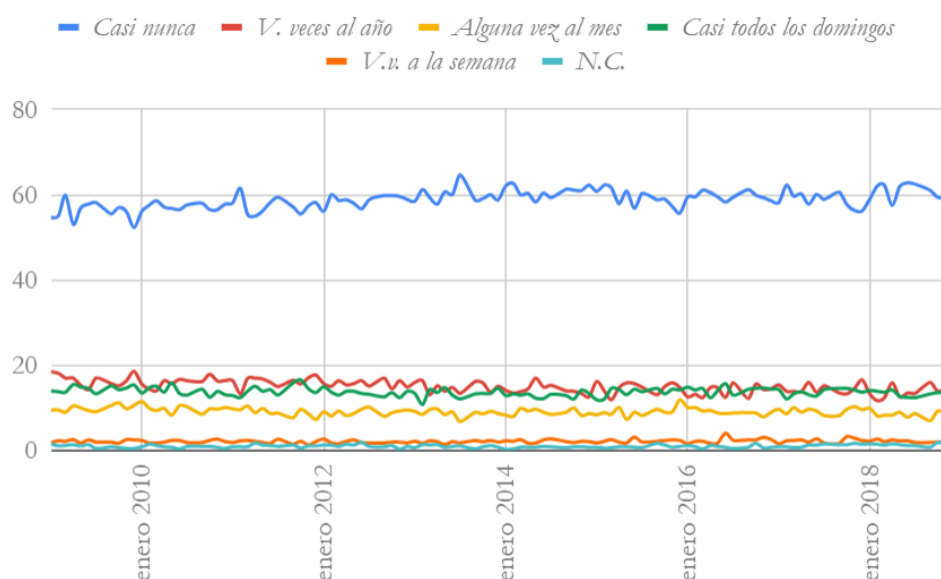


Figura 10

Historio de las respuestas sobre la recurrencia en las prácticas religiosas recogida en los barómetros del CIS entre 2009 y 2018.



Algunas instituciones, como el Pew Research Center (2018), proponen incluso nuevos modelos para la tipificación de los creyentes basados en una escala que conjuga estas dos variables, *práctica religiosa* y *grado de escepticismo en las propias creencias*: “based on the religious and spiritual beliefs they share, how actively they practice their faith, the value they place on their religion, and the other sources of meaning and fulfillment in their lives”. Esta institución propone una clasificación en siete niveles: tres de ellos considerados *highly religious*, donde encontramos, de más a menos, *Sunday stalwarts*, *god-and-country believers*, *diversely devout*. En la centralidad se dos grupos categorizados como *somewhat religious*, también de más a menos, *relaxed religious* y *spiritually awake*. Para la polaridad no creyente, llamada *non-religious*, proponen dos tipos, *religion resisters* y *solidly secular*, marcando este último el extremo más ateo.

En relación a todo lo desarrollado anteriormente se puede concluir que no solo existe una pluralidad amplia de credos, con una variedad de particularidades en el seno de cada uno de ellos, sino que el propio momento histórico-social presenta en nuestro contexto un factor multiplicador que quizás podemos considerar novedoso: no solo existen creyentes de distintas confesiones, sino que en cada una de ellas se encuentran gradaciones distintas de certeza. Hablaríamos, sirviéndonos de las palabras de Fraijó (2012) anteriormente apuntadas, de un espectro, de una galería de formas que van desde la creencia incommovible hasta el ateísmo indubitado, siendo la centralidad el espacio más visitado en nuestra época.

Esta realidad impide definir la diversidad de creencias en España únicamente desde plano de la afiliación o la adscripción a una confesión particular. Si bien los análisis aportados en las primeras páginas de este capítulo permiten realizar una aproximación más o menos realista sobre la

distribución de los credos, en tales circunstancias resultaría inapropiado no incluir también la cuestión del escepticismo y las distintas formas de participación como factores que multiplican intensamente la diversidad de creencias en nuestro contexto.

3.1.3. Conclusiones sobre el análisis de la diversidad de creencias en España

Recogiendo todo lo apuntado anteriormente se cierra el apartado repasando los cuatro mitos que distorsionan el análisis general de la diversidad en España y cuya superación invierte los resultados, pasando de una descripción homogénea del paisaje espiritual al descubrimiento de un panorama complejísimo cuyo inventario resulta prácticamente inabarcable.

a) *El mito de la uniformidad en la predominante mayoría católica en España.*

Este es el primer punto que conviene aclarar: la dominancia amplia de la confesión católica no colma la representación de la diversidad en nuestro país, dibujando un panorama homogéneo saturado completamente por esta única confesión. Esto es así no solo por la nutrida presencia de otras confesiones religiosas, sino también y especialmente, por el descubrimiento de la existencia en el seno del catolicismo de una multitud de carismas particulares que suponen también un riquísimo aporte.

Sumada a la cuantiosa de la variedad de órdenes y congregaciones religiosas, anidada en la matriz amplia de la Iglesia católica española se halla una gran variedad de movimientos eclesiales, también llamados *nuevos movimientos eclesiales* o *movimientos laicos*, con las suficientes particularidades como para ser tenidos en consideración en análisis de la diversidad de creencias; siempre sin obviar el entroncamiento con la Iglesia católica universal, como unidad católica, en el significado más próximo a la etimología de la palabra.

Es decir, en el análisis de esta gran denominación, predominante y generalmente considerada uniforme, se descubre también una gran variedad de formas, una pluriformidad en la unidad que se dan en comunión. Como explica Cattaneo (1999), para entender bien el catolicismo conviene distinguir *unidad* de *uniformismo*: “la diversidad de ministerios, carismas, formas de vida y de apostolado no son un obstáculo para la unidad de la Iglesia particular, sino un enriquecimiento” (p.12). Con respecto a la variedad de modalidades y carismas que presenta la vida consagrada, el propio *Catecismo de la Iglesia Católica* (1992) explica esta fecunda multiplicidad titulado el artículo correspondiente, el 917, como *un gran árbol, numerosas ramas*: “han crecido en efecto diversas formas de vida, solitaria o comunitaria, y diversas familias religiosas que se desarrollan para el progreso de sus miembros y para el bien de todo el Cuerpo de Cristo” (p. 218).

Como se presenta en las últimas palabras del párrafo anterior, esta realidad sociológica de la Iglesia tiene su fuente en la propia doctrina y en el mensaje evangélico, que se presenta como

transcultural. Con la siguiente rotundidad los expresaba el papa Francisco (2013) en su primera exhortación apostólica, *Evangelii Gaudium*:

No haría justicia a la lógica de la encarnación pensar en un cristianismo monocultural y monocorde. Si bien es verdad que algunas culturas han estado estrechamente ligadas a la predicación del Evangelio y al desarrollo de un pensamiento cristiano, el mensaje revelado no se identifica con ninguna de ellas y tiene un contenido transcultural (p.112).

Se considera desde las creencias particulares de este credo la propia diversidad como un resultado de la acción del Espíritu Santo, es decir, una realidad que es querida, cuidada y mediada por Dios mismo, representando así una condición *sagrada*:

Las diferencias entre las personas y comunidades a veces son incómodas, pero el Espíritu Santo, que suscita esa diversidad, puede sacar de todo algo bueno y convertirlo en un dinamismo evangelizador que actúa por atracción. La diversidad tiene que ser siempre reconciliada con la ayuda del Espíritu Santo; sólo Él puede suscitar la diversidad, la pluralidad, la multiplicidad y, al mismo tiempo, realizar la unidad. En cambio, cuando somos nosotros los que pretendemos la diversidad y nos encerramos en nuestros particularismos, en nuestros exclusivismos, provocamos la división y, por otra parte, cuando somos nosotros quienes queremos construir la unidad con nuestros planes humanos, terminamos por imponer la uniformidad, la homologación. Esto no ayuda a la misión de la Iglesia (Francisco, 2013, p.124).

Así, tal y como se recoge en el artículo nº 9 (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 1992) en el que se desarrollan los contenidos de la profesión de fe cristiana respecto a la Iglesia, especialmente el puntos 813 y 814, ésta sería *una*, única, unitaria, y a la vez compuesta por una diversidad de formas; y no a causa de la imperfección o la disgregación, sino por los dones y la multiplicidad de las personas que los reciben, y el carácter del mismo *Pueblo de Dios* que reúne culturas muy distintas. Un error común sería ignorar esta *catolicidad*, comprendiéndola únicamente desde las formas particulares del rito latino y romano, con mucha diferencia el más habitual, cuando existen más de una veintena de ritos litúrgicos católicos diferentes que caracterizan a las iglesias particulares y que suponen en algunos casos la forma distinta de ser católico de millones de creyentes. Así, la Iglesia católica estaría constituida por 24 Iglesias autónomas, que reconocen la suma autoridad del pontificado romano y que se distinguen primeramente entre ritos latinos y orientales, y después en decenas de formas distintas. El propio papa Francisco (2013a) explicaría esta unidad en la diversidad, o diversidad en la unidad, como la de una *gran orquesta*, donde

Cada uno mantiene su timbre inconfundible y sus características de sonido armonizan sobre algo en común. Además está quien guía, el director, y en la sinfonía que se interpreta todos tocan juntos en «armonía», pero no se suprime el timbre de cada instrumento; la peculiaridad de cada uno, más todavía, se valoriza al máximo.

En el rito latino, además del romano, encontramos algunas formas particulares en la península de uso particular y excepcional, poco frecuente, como el hispánico (mozárabe) o el bracanense. Dentro del rito oriental se descubre mucha más variedad: de tradición litúrgica alejandrina (copta, etíope y eritrea), bizantina (greco-católica melquita, ucraniana, bielorrusa, rusa, búlgara, húngara, rumana, greco-macedónica, y bizantina griega, eslovaca, de Croacia y Serbia, Albanesa, Ítalo-Albanesa, rutena y búlgara), armenia, maronita, antioquena o siríaca occidental (Iglesia católica siríaca y siro-malancar) y caldea o siríaca orienta (caldea, siro-malabar).

Aunque la presencia de estos católicos es minoritaria en España, existe desde 2016, antes había un departamento particular para la atención pastoral, un ordinariato para los fieles de rito oriental, destacando la presencia de comunidades de la Iglesia greco-católica rumana, ucraniana y siro-malabar en distintas diócesis, contando en algunos lugares, como en Madrid, Barcelona o Huelva, con templos propios (Campo Ibáñez, 2017).

Y aun poniendo la atención únicamente en la gran mayoría de católicos del rito latino-romano, se descubre también la presencia y la continua aparición de formas distintas amparadas en este marco común que, considerando lo argüido, parece propiciar este florecimiento continuo. Destacaría el énfasis que cada una de estas realidades eclesiales hace en la elección de la palabra exacta que las define y que significan buena parte de la diferencia: movimiento, camino, corriente, asociación, prelatura, congregación, etc. (Drake, 2009). Así lo diría:

Mientras los Legionarios de Cristo son una congregación de derecho pontificio y el Opus Dei es una prelatura personal, Comunión y Liberación y los Focolares se definen como movimientos. Por otro lado, mientras el Camino Neocatecumenal se identifica como itinerario, la Renovación Carismática se autodenomina como corriente espiritual y la Adoración Nocturna como una forma de asociación pública (Drake, 2009, p.402).

En el Registro de Instituciones Religiosas del Ministerio de Justicia, (n.d.) pueden encontrarse más de 12.000 entradas distintas referidas a la Iglesia católica, que si bien no todas ellas podrían considerarse unidades con diferencias suficientes para ser considerados aportes a la diversidad según qué criterios, el dato sí aproxima la gran variedad de formas distintas que se podrían descubrir en un análisis exhaustivo de este grupo.

b) El mito de la uniformidad en el resto de confesiones y su poca relevancia en una distribución dominada.

Como se desarrolló anteriormente, también en el resto de confesiones llamadas minoritarias recogidas con mayor o menor éxito y grado de síntesis en los distintos estudios se puede descubrir una inmensa variedad de formas, alcanzando en algunos casos diferencias muy significativas.

El adjetivo *minoritario* para explicar estas confesiones solo debería utilizarse como una expresión relativa. Son minoritarias porque, efectivamente, representan una minoría estadística frente a los grupos más grandes de nuestro contexto, a saber, los cristianos católicos y los no creyentes. Fuera de esta comparación, principalmente numérica, sería inapropiado utilizar este adjetivo para aportar matices de irrelevancia. Asumiendo los datos del CIS apuntados anteriormente, estas otras confesiones conforman las creencias religiosas de al menos 5 millones y medio de españoles, a los que se sumaría, como explicaba anteriormente y con acierto FEREDe en el análisis de la población evangélica en España, las creencias particulares que podrían aportar los 4,7 millones de extranjeros residentes en España (Instituto Nacional de Estadística, n.d.).

La exigüidad en los datos cuantitativos sobre su distribución no puede hacer obviar al observador perspicaz la presencia amplia de estos credos en nuestro contexto. Como paso siguiente a la comprensión de las características sociológicas de estos grupos se debe derivar el reconocimiento de la dificultad para alcanzar su cuantificación certera. Algunos autores califican estos grupos como *difíciles de encuestar*, no solo por representar una fracción pequeña con respecto al total de la población, sino también por otras cuestiones como la lengua o la dispersión geográfica, incluso por tener algunos de ellos “una actitud reacia a participar en encuestas, especialmente si se trata de grupos que han sufrido una historia particular de marginación o discriminación, o si algunos miembros se encuentran en situación irregular en el país” (Funk, 2014, p.32).

Así, el uso de este adjetivo no debería llevar a engaño durante el análisis. Son decenas las grandes denominaciones que se engloban bajo esta etiqueta de *religión minoritaria*, agrupando cada una ella centenares de formas distintas, algunas con una presencia muy viva en nuestra sociedad y con arraigo histórico reconocido. Y, como se decía, aun siendo minoría son muchos los fieles, millones de personas, los que participan de sus credos.

Por tanto, a la luz de los datos aportados, se podría impugnar la visión sobre este grupo como una unidad uniforme y nimia; al contrario, bajo esta denominación se revela una multitud muy heterogénea de formas creyentes que suponen un aporte profundo, amplísimo y muy variado al panorama religioso español.

c) *El mito de la secularización y el escepticismo como anulador de la diversidad.*

Tal y como se desarrolló anteriormente, se rechaza en este análisis la asunción del escepticismo religioso, cuya holgada extensión se reconoce, como un factor atenuante en los credos que los temple, vaciándolos de contenidos propiamente teándricos y haciéndolos irrelevantes. Se insiste aquí en lo desarrollado anteriormente, los supuestos *creyentes escépticos* no constituyen un grupo uniforme con creencias *light* y esencialmente iguales, pues entre ellos se encuentra variedad

de formas creyentes distintas cuyas particularidades se suman a la diversidad de creencias religiosas.

Se encuentra imprecisa la idea general de que escepticismo imperante, al reducir las certezas en la creencia, acaba por congrega a los distintos creyentes escépticos en un mismo espacio central, tan ambiguo como neutral, que termina por igualarlos entre ellos: hay tantas formas distintas de creer como formas distintas de dudar en lo que se cree.

Desde esta perspectiva, resulta igualmente torpe pensar que como el escepticismo lleva a *creer poco*, con debilidad, su amplia presencia hace irrelevante cualquier posible diferencia. Aun siendo cierto el poder atenuante del escepticismo, por poco que se alcance a creer, esa *creencia pequeña* o *dubitativa* supone frente a otras un creer distinto, primeramente ante los que *creen más* dentro de la misma doctrina, y después frente a todas las demás.

Más aun, desde esta perspectiva cabría pensar que una sociedad con creencias firmes tendría una mayor homogeneidad que otra donde el escepticismo sea una norma rectora del pensamiento, pues en la primera los creyentes lo serían de una única forma, ajustados completamente al molde de la doctrina imperante, mientras que en la segunda los cuestionamientos particulares frente los contenidos de la propia creencia formularían tipos distintos, quizás congregados según las dudas fluctúen, se encuentren, se asemejen o contagien a los demás correligionarios, según el momento histórico y la creatividad de los propios creyentes.

Por tanto, los supuestos *escépticos* no son un grupo único, igual y con creencias intrascendentes; entre ellos se encuentra también una variedad de formas creyentes. Se descubre por tanto una extensa heterogeneidad en la supuesta homogeneidad de la duda: el grado de escepticismo frente a qué contenidos particulares y distintos de la doctrina que se profesa y la forma que toman estas reservas genera también tipos distintos que hacen su aporte, cada uno a su forma, al variado mapa espiritual de nuestro contexto.

d) Estereotipos y el mito de que los creyentes de cada confesión son iguales.

Además de todo lo apuntado anteriormente, el análisis de la diversidad puede verse también afectado por la observación del fenómeno desde atalayas etnocentristas o religiocentristas, como se desarrolló en el apartado 2.3, y quizás por el uso de una clave taxonómica siempre en riesgo de servirse o de derivar en estereotipos que afecten la observación.

Así, para alcanzar un análisis juicioso de la diversidad conviene mantener alta cautela, reconociendo las distancias cortas que a veces se encuentran entre la identificación de un creyente

de una determinada confesión y sus estereotipo asociados. Sería de una torpeza absoluta asumir para el análisis las clasificaciones que podrían emanar del *negative stereotyping*³¹, entendido como un engañoso “process of standardizing and simplifying negative conceptions of groups based on prior assumptions” (Observatory on Intolerance and Discrimination Against Christians in Europe, 2012, p.37).

En esencia, el estereotipo como simplificador de la realidad es el enemigo natural de la observación que pretende analizar o descubrir la diversidad. Si bien se asumen la tesis de Lippmann (Hinton, 2000) sobre la necesidad cotidiana de abreviar, incurriendo en simplificaciones estereotipadas para poder abordar la realidad desbordante, la actitud del analista debería ser de resistencia contra este sesgo.

También en nuestro contexto encontramos riesgos típicos en la asociación de conceptos que, si bien puede surgir de ciertas realidades concretas, su extensión injustificada a todos los creyentes puede adular el estudio de la diversidad que engloban las grandes denominaciones.

Encontramos un ejemplo significativo en el grupo musulmán, cuya descripción se encuentra en muchas ocasiones afectada por simplificaciones y estereotipos, ocultando la fértil variedad de tipos que agrega. Como explica Martín Muñoz (2007), entonces directora de la Casa Árabe, la percepción de los musulmanes en nuestro país está generalmente afectada por la acumulación de prejuicios y estereotipos que empañan el análisis de su diversidad, preparando una imagen reductora y monolítica, “como si se tratase de universos cerrados, donde los millones de seres humanos que se reparten entre *occidentales* y *musulmanes* representasen respectivamente una total uniformidad cultural, ajena, cuando no antagónica, la una de la otra” (p.7). Sin dejar de señalar aquí no solo la torpeza del análisis reduccionista, sino, en caso concreto del mundo musulmán, el peligro de la síntesis malintencionada: “la combinación de hostilidad y reduccionismo que alimenta esta representación recreada de un *homo islamicus* amenazante, retrógrado y violento le hace objeto de atención terapéutica o punitiva” (Martín Muñoz, 2007, p.7).

Estos caminos, a veces comandados, y que van desde el estereotipo simplificador hasta el prejuicio, consumando a veces en violencia, alcanzan a ser causa de preocupación en instituciones internacionales como las Naciones Unidas (2015), que en una resolución general de 2014 expresó “profunda preocupación el aumento generalizado de los actos de discriminación, intolerancia y violencia, sean quienes sean sus autores, dirigidos contra miembros de muchas comunidades religiosas y de otro tipo en diversas partes del mundo” (p.4), incorporando conceptos hasta ahora desconocidos en este tipo de resoluciones y que emanan de la difusión del prejuicio sistematizado;

³¹ Se utiliza este término en inglés porque no existe en castellano ninguna voz para expresar la acción de reducir las características de un grupo hasta el estereotipo. Existe la voz “estereotipar”, pero ninguna de sus acepciones hace referencia a este uso.

“incluidos los casos motivados por la islamofobia, el antisemitismo y la cristianofobia y los prejuicios contra personas de otras religiones o creencias” (p.4).

De esta manera, parece que el combate del estereotipo no es solo se presenta como una ventaja para el análisis nítido del panorama, permitiendo una visión más clara y que trasciende las generalizaciones tramposas, sino que la descripción no estereotipada de los contextos en materia de diversidad de creencias supone, incluso, una responsabilidad ética.

Al considerar la predominancia católica como una generalización que encierra multitud de formas y al descubrir millares de variedades diversas en las denominaciones amplias que se utilizan para agrupar al resto de confesiones, y todo multiplicado por las distintas formas de ser creyente propias de nuestra época, se puede describir en España un auténtico crisol de creencias religiosas, discreto en ocasiones, escurridizo a las investigaciones, pero sin duda opulento.

Y no solo ahora, sino que, como se desarrolla con más profundidad en el apartado 3.3, en ámbito de las creencias religiosas la multiplicidad de formas parece ser tendencia. No es demasiada osadía aventurar que este panorama espiritual variopinto y la ubicuidad de las creencias religiosas distintas va a impregnar los contextos escolares, generando una serie de implicaciones, tanto factuales y organizativas como éticas, a las que la escuela del futuro, si pretende ser verdaderamente integradora y responder a sus funciones propias, no va a poder dar la espalda.

Se estima por tanto necesario, como se introducía en las primeras líneas de este documento, ahondar en una revisión de los contenidos que se desarrollan desde el ámbito académico. Sirva como ejemplo un estudio realizado en la misma Universidad en la que se deposita esta tesis doctoral donde se descubrió que entre los profesionales con docencia en los másteres para la formación del profesorado de Educación Secundaria, este tipo de diversidad en el ámbito escolar era muy poco reconocida. Al pedirles valoración sobre si los centros en nuestro contexto presentaban un panorama homogéneo o heterogéneo, “casi un tercio (32.69%) optó por la opción neutral y el 25% no reconoció la presencia de esta diversidad en nuestros contextos escolares, frente al 42.31% que sí lo hizo” (Hernández Prados y Ibáñez Bordallo, 2018, p.73).

Recuerda De la vega (2008) las dificultades históricas que han tenido las instituciones educativas para incluir las identidades y los saberes que los niños construyen afuera, siendo muchas veces obviada incorporación inherente de contenidos exógenos, aquellos que traen los alumnos en sus mochilas cuando entran por la puerta del aula, y que en ocasiones pueden suponer focos de tensión, disrupción y producción de conflictos. Por lo tanto, la escuela permeable y arraigada en un escenario de amplia diversidad como el que se ha descrito en este apartado, en un Estado laico y garante del derecho a la libertad de conciencia de sus ciudadanos, debe ser un espejo: laica, promotora y al cuidado de este derecho, y capaz de acoger y acompañar esta diversidad.

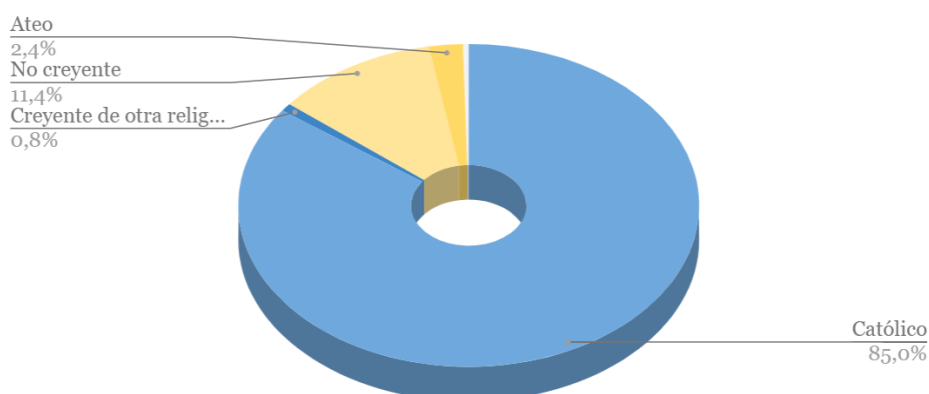
3.2. Apunte sobre esta diversidad en la Región de Murcia.

El panorama regional no es ajeno a todo lo expresado en el apartado anterior sobre la distribución de las creencias religiosas en el territorio nacional, pero sí se pueden identificar algunas particularidades propias. Se presentan en las siguientes líneas, a modo apunte breve, con la intención de enmarcar con un poco más de precisión el contexto en el que se enmarca esta investigación; destacando, antes que nada, la escasa literatura disponible sobre el tema y el desconocimiento de la diversidad de creencias, especialmente de las confesiones más minoritarias, que todavía permanecen invisibles en los análisis generales.

Comenzando en el mismo lugar que en la aproximación anterior, encontramos que el estudio *2956 Barómetro autonómico* del CIS (2012) es el último en que se abordan este tipo de indicadores a nivel regional incluyendo las dos preguntas clásicas con respecto a la identificación religiosa y a la recurrencia en sus prácticas. La respuesta a la primera pregunta, en la misma fórmula exacta que utiliza de forma recurrente en los barómetros mensuales a nivel nacional hasta su cambio en 2019, recogió la siguiente distribución para la Región de Murcia: el 85.0% se declaró católico, el 11.4% no creyente, el 2.4% ateo, el 0.8% creyente de otra religión, mientras que el 0.3% prefirió no contestar. En la siguiente Figura 11 se representa gráficamente esta distribución.

Figura 11

Distribución de las creencias en la Región de Murcia, barómetro autonómico del CIS (2012).

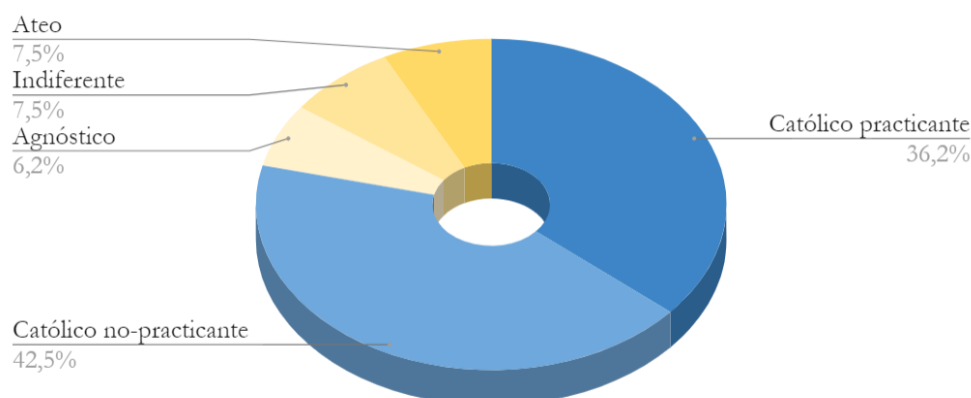


En relación a la segunda pregunta relativa la recurrencia en las prácticas religiosas, se recogieron también los siguientes resultados: el 55% afirmó no participar casi nunca, seguido del 29,3% que dijo hacerlo varias veces al año, el 8% alguna vez al mes, el 5,6% casi todos los domingos y festivos y el 1,8% dijo hacerlo varias veces a la semana.

En el modelo nuevo de encuesta, que introduce un catálogo actualizado de etiquetas, el panorama se presenta algo distinto: el 78,7% de los encuestados se declararía católico (36,2% practicante, 42,5% no practicante), el creyente de otra religión no ofreció ningún resultado, 6,2% se definió agnóstico, 7,5 como indiferente, no creyente y el 7,5% ateo (CIS, 2019b). Esto queda representado gráficamente en la siguiente Figura 12.

Figura 12.

Distribución de las creencias en la Región de Murcia, barómetro del CIS (2019).



Al confrontar los resultados la encuesta más antigua, la única que se puede comparar con los resultados históricos, recuérdese la Tabla 4, se descubren algunas singularidades en la Región. También en este nuevo modelo, que por novedoso no permite lecturas comparadas tan precisas, también se encuentran algunas cuestiones dignas de comentario. En los siguiente apartados se realizará un apunte según las etiquetas propuestas en el primer modelo: católicos, no creyentes y ateos, y los creyentes de la religiones más minoritarias, las llamadas *otras religiones*.

3.2.1. Con respecto a la población católica

En primer lugar destaca la predominancia de la porción católica, en una distribución también *dominada*, recuperando el lenguaje del SMRE (2019) referido anteriormente, con más significación si cabe en la distribución nacional: tomando los datos de 2012 la porción de la población murciana que se declara católica se encuentra, en relación a estos datos del CIS, casi 12 puntos y medio por encima de la media nacional.

En comparación con el resto de comunidades autónomas, Murcia es la región donde más gente se declaró católica, una décima más que en Canarias (84,9%), seguida de Aragón, (82,4%), Galicia (82,2%), Extremadura (81,2%) y Castilla-La Mancha (81,1%). En el resto de regiones queda por debajo del 80% hasta Madrid (62,9%), Cataluña (60,7%), el País Vasco (58,6%) y Melilla (46.30%), que cierran la lista.

Aquí encontramos un dato que puede resultar sorprendente, la Región de Murcia cierra la lista de las comunidades autónomas donde la práctica religiosa es más infrecuente: solo el 5,6% declaraba participar casi todos los domingos y festivos. En ninguna otra comunidad se registraron cifras similares, se aproxima Cataluña (5.8%) y Canarias, la Comunidad Valenciana y Andalucía (9,3%, 9,5% y 9,6% respectivamente).

Esta cifra en la participación se sitúa 6,5 puntos por debajo de la media nacional expresada en el mismo informe. Con respecto a la categoría de participación “alguna vez al mes” ocupa el puesto nº15, casi un punto y medio por debajo de la media. Estos datos señalan la singularidad de lo católico en esta región, con un porcentaje alto de identificación, la más alta, y con una escasa participación, la más baja.

En relación a los datos del barómetro de 2019 (CIS, 2019b), el esquema permanece dominado, representando la suma católica dos tercios de la población (78,7%). Con este dato sería la cuarta comunidad autónoma con mayor número de creyentes católicos, superada por la Rioja (90%), Galicia (82%), Asturias (81%).

Con respecto a la recurrencia en las prácticas, de aquellos que se declararon católicos, el 46% lo hizo como practicante y el 54% como no practicante. En la pregunta que interroga directamente sobre la frecuencia los resultados describen el siguiente panorama: 14,3% dice no asistir nunca, el 36,5% casi nunca, el 20,6% varias veces al año, 12,7% dos o tres veces al mes y 12,7% todos los domingos y festivos.

Dado que no se presentó ningún resultado de creyente no católico, se puede realizar una comparación entre la auto-denominación como practicante y no practicante y la recurrencia en las prácticas expresadas: los que dicen no practicar nunca o casi nunca sumarían el 51% (tres puntos menos que los declarados *no practicantes*), mientras que dicen participar (varias veces al año, al mes y semanalmente) alcanzaría el 46%, ajustado al dato sobre la autodefinición como católico practicante. Se descubre que el margen está en aquellos que prefirieron servirse de la respuesta neutral (el 3,2% en este caso).

También en el ámbito regional la etiqueta amplia de católico puede resultar algo escasa para una comprensión de la diversidad. Como explica Gonzalez (1999) se observa una tendencia al alza en el desarrollo de estos grupos a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir del Concilio Vaticano II, llegando a constituir a día de hoy una realidad muy importante en el seno de la Iglesia Católica, también en la región de Murcia. González Ortiz, (2004) destaca entre estos grupos, por su extensión, el Camino Neocatecumenal, el Movimiento Familiar Cristiano, la Renovación Carismática, el movimiento de los Focolares y Comunión y Liberación; y aunque no son propiamente movimientos (como tampoco lo es el Camino Neocatecumenal) añade a la lista la prelatura del Opus Dei y las Comunidades Cristianas de Base. Explica el autor que la existencia de estos grupos en la Región de Murcia “es signo de una variada y dinámica expresión de la fe (pluralidad religiosa y eclesial) y que representa por tanto una gran variedad de *formas de ser iglesia*” (p.121). Por otro lado, añade que aunque la presencia de estos movimientos es numerosa, esta realidad en la Región de Murcia se caracteriza por “un desconocimiento generalizado acerca de estos grupos (fundadores, identidad, carisma, etc.) que genera indiferencia en gran parte de la población murciana” (González Ortiz, 2004, p.121), aunque no se aporta ninguna aproximación empírica ni otra referencia que permita contrastar esta afirmación. Sobra decir que este estrato del

colectivo católico es muy difícil de cuantificar y apenas se encuentra literatura ni investigaciones relevantes.

A modo de conclusión, apuntar alguno de los datos que se recogen en la memoria de actividades que la Diócesis de Cartagena (2018a) presenta en su portal de transparencia: la Iglesia católica cuenta en la región con 431 sacerdotes (el 2,4% del clero nacional) que atienden 291 parroquias (el 1,2% del total de iglesias católicas en España) y 15 santuarios. Hay además 795 religiosos y religiosas (1,4%) y 133 misioneros (de los 13.000 estimados). Se calcula en este informe 1.573.050 horas de actividad pastoral, apoyada por 4.505 catequistas, y con respecto a la administración de sacramentos, los siguientes datos: 9.318 bautizos, 11.362 primeras comuniones, 5.651 confirmaciones, 1.767 matrimonios.

Con respecto a la actividad caritativa, asistencial y cultural, se cuentan 244 centros asistenciales que atienden a 1730 personas, destacando mayores (13 centros de titularidad católica) y personas con adicción a las drogas, además de la participación de 2.909 voluntarios a través de Cáritas, que asisten a 188.835 personas en exclusión social. También hay 159 centros para mitigar la pobreza y 11 pisos tutelados para inmigrantes.

En el ámbito educativo se presentan 41 centros escolares de confesionalidad católica y ocho más de *inspiración católica*; sin que se aclare bien cuál es la diferencia entre ellos. Cruzando estos datos con los presentados en último informe publicado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia (2019) donde se indica la presencia de 797³² centros educativos de enseñanza de régimen general (589 públicos y 212 privados), los centros de confesionalidad o inspiración católica representarían algo más del 6%.

3.2.2. Con respecto a la población no creyente.

Se estima que la porción de población no creyente y atea en la Región de Murcia es algo inferior. El barómetro regional del CIS de 2012 la describía entonces 4 y 6 puntos por debajo de la media nacional respectivamente, comparando los datos de este informe con la media anual recogida de los barómetros mensuales durante el mismo año. La Región de Murcia es también la Comunidad Autónoma con el índice más bajo de encuestados que se declararon ateos (2,4%), por detrás de Castilla-La Mancha (3,7%), Extremadura (3,5%), Melilla (3,30%), Ceuta (2,80%). Con respecto a los no creyentes la región ocupa el puesto nº14 (de 20), 3,2 puntos por debajo de la media nacional, según los resultados recogidos en el mismo informe.

³² Se apunta en el informe que la fecha de actualización de los datos corresponde con el final de curso de 2017, lo que permite compararlos correctamente con los datos ofrecidos por la Diócesis, de fecha similar.

En 2019, cuando se diversificó la etiqueta, los resultados fueron considerablemente distintos, la población no creyente representaría el 21,2% del total, distribuyéndose en una proporción equilibrada, casi a tres tercios: de entre ellos el 29,2% se declaró agnóstico, el 35,3% indiferente o no creyente y el 35,5% como ateo.

No se ha podido localizar otras fuentes que describan con mayor precisión a esta parte de la población murciana.

3.2.3. Con respecto a los creyentes agrupados en la categoría de otras religiones.

En relación a los datos de 2012 es destacable la representación significativamente menor de los *creyentes de otras religiones*, etiqueta donde se agrupa todo lo *no católico*, incluyendo otras formas cristianas, pues la media nacional considerando todos los barómetros mensuales, quedó en 2,1%, mientras que la porción en la región de Murcia apenas alcanzó el 0,8%. En comparación con el resto de Comunidades Autónomas la región la también se encuentra a la cola, en el puesto nº17, solo seguido de Asturias, Galicia (0.5% ambas) y Navarra (0.3%). En 2019 el escrutado de este grupo siquiera alcanzó a arrojar resultados estadísticos.

Aun siendo estadísticamente muy minoritarias, representan también en el contexto murciano una variedad amplia y arraigada que no debe desconsiderarse. Resulta muy interesante la aproximación a las minorías religiosas de la Región de Murcia realizada por Montes del Castillo y Martínez Martínez (2011) y que descubre un panorama rico donde destaca la presencia de distintas comunidades musulmanas, judías, cristinas ortodoxas, evangélicas, comunidades budistas, y otras comunidades bíblicas como los testigos de Jehová, mormones, etc. En el año 2009 este estudio cifro en 232 las comunidades distintas recogidas bajo esta gran denominación de *religión minoritaria*, de las que más de la mitad (52,2%) eran iglesias evangélicas, en sus múltiples denominaciones, y más de una cuarta parte (28%) mezquitas y oratorios musulmanes, también en su rica variedad de formas.

3.2.4. Conclusión breve al apunte sobre la diversidad de creencias en la Región.

Así, compilando todos los datos expresado en este informe, se puede concluir que 3 de cada 4 murcianos se declara creyente, en una mayoría muy amplia de católicos, resultando la presencia del resto de confesiones religiosas muy minoritaria, sin relevancia estadística en los estudios de carácter genérico. También en la población no creyente se percibe diversidad: mientras que uno declararía la no existencia de Dios o los dioses, dos de ellos mantendrían posturas agnósticas o arreligiosas, indiferentes.

Las formas singulares de la participación en los credos, encontrando un indicador en el dato singularmente bajo de la recurrencia en las prácticas religiosas, supone igualmente un factor multiplicador de la diversidad, como se explicaba en el apartado 3.1.2. Se encuentran también en el contexto murciano formas distintas de ser creyente, marcadas de igual manera por la querencia escéptica del siglo XX y XXI. Como explica el profesor Álvarez Munárriz (2005), haciendo suyas las palabras de González Blanco, el pluralismo y la heterogeneidad de posturas religiosas, que pueden expresar una pertenencia eclesial más o menos firme, pero sin preocupación seria por los dogmas de esa misma iglesia, es, en palabras del autor “el marco adecuado para comprender el tema religioso de nuestra Comunidad” (p.159). Lo aclararía así el autor: “la mayoría de los murcianos, se confiesen o no católicos, siguen manteniendo una conexión directa con la Iglesia en determinados ritos de paso: nacimiento, boda y muerte” (Álvarez Munárriz, 2005, p.159); lo que para el autor es síntoma de que se ha abandonado lo que él llama *cristianismo institucional* pero no los valores basados en el cristianismo.

Esta reflexión conectaría con lo expresado en el apartado 2, donde se advertía y se trataba de discernir entre lo esencial de la creencia, si es que se puede, de las prácticas religiosas y la autoidentificación como creyente. Así, también en el contexto murciano, la declaración nominativa de católico, o de creyente en general, no es absoluta ni uniforme, pues dentro de esta denominación, además de las particularidades y los movimientos, el factor del escepticismo y las distintas formas de concurrencia en las prácticas sacramentales y en los supuestos doctrinales también se nos presenta como un factor que multiplica la diversidad creyente.

3.3. El futuro de la diversidad de creencias

3.3.1. Sobre el problema de la prospectiva en este tema

Si anteriormente se argüía la aguda dificultad para la observación de la diversidad de creencias, el ejercicio resulta aún más escabroso cuando la mirada pretende trascender las circunstancias presentes y busca averiguar las formas que tomará en los escenarios etéreos del futuro. Si la sabiduría popular italiana dice que *vedere è facile, prevedere è difficile*, (*ver es fácil, prever, o más bien pronosticar, es difícil*); cuando la tarea de *vedere* resulta ya peliaguda, la intención de *prevedere* supone incluso una osadía.

Las dinámicas y las circunstancias del mundo actual nos lanzan en un vuelo ciego al futuro, “cuanto más se basa la civilización en el conocimiento, más imprevisible se vuelve (...) cuanto más el conocimiento marca el futuro, menos podemos saber acerca del futuro” (Bolz, 2005, p.186); y aunque la ignorancia del futuro no es causa de resignación, sino la expresión de nuestra propia libertad, “que tengamos futuro y no tengamos conocimientos de futuro son la cara y la contracara de la misma libertad” (Bolz, 2005, p.187). Parece innegable que las distorsiones que produce la

velocidad en las imágenes prospectivas generan tensiones y angustia, como siempre lo han hecho en la historia de la humanidad, especialmente en momentos en los que se saborean altos niveles de incertidumbre.

Tal y como advierte Robles Egea (2004), la oscuridad del futuro también proyecta sombras sobre el presente, como un fenómeno que se auto-afecta, actuando el propio miedo al futuro como condicionante de los pasos hacia ese porvenir incierto. Además esta incertidumbre que enturbia las visiones no es solo una cuestión de presente-futuro, es también secuencia de una grave inercia histórica, especialmente desde el pensamiento europeo contemporáneo, una herencia que emana de las heridas todavía abiertas de un pasado especialmente convulso: “el fin de los viejos miedos puede hacer que renazcan los sueños de paz, pero cuando observamos los nuevos peligros renacen otra vez *vestidos a la moda* los viejos temores” (Robles Egea, 2004, p.178). Como aseguran también Roiz (en Robles Egea, 2004), parece claro que estamos “cambiando de época, pero ésta no llega a superar las ansiedades modernas generadas la pasada centuria, la peor que Europa vivió” (p.178). No en vano el pasado siglo XX fue, en la sentencia de Hobsbawm (2009)³³, “el siglo más sangriento en la historia conocida de la humanidad” (p.25) con una cuenta de víctimas mortales que alcanza la escalofriante cifra de 187 millones de personas, lo equivale al 10% de la población mundial en 1913 y que, tomando el año 1914 como partida, “ha sido un siglo de guerras casi ininterrumpidas” (p.25). Con la siguiente rotundidad concluía Wasserstein (2010) su extensa revisión histórica: “civilización y barbarie caminaron codo con codo en Europa a lo largo del siglo pasado, (...) la historia contemporánea del continente es, en esencia, una exposición de estos males” (p.724).

Es decir, se mira al futuro desde el temblor de las circunstancias presente con las réplicas que nos evoca la memoria de un pasado trémulo. Es curioso que Boltz hable de *vuelo* al futuro, y que otros autores, como Ramírez y Forssell (2011), compartan la metáfora para afirmar que una de las dificultades principales para el ejercicio prospectivo sea la vitalidad como fenómeno *turbulento*. Terminó éste, *turbulencia*, tomado de Emery y Trist (1965), ideado a partir de la experiencia de vuelo convulso para encarnar simbólicamente lo que constituye “la textura medioambiental más incierta” (p.100), del latín *turbulentia*, de *turbulentus*, a su vez de *turbare*, “perturbar”: la vitalidad como algo *perturbador*. Sirviéndose de una imagen náutica también Ortega (n.d.) señala de este desasosiego propio de la incertidumbre: “el mundo de lo dudoso es un paisaje marino e inspira al hombre presunciones de naufragio” (p.14).

³³ Extracto del discurso que ofreció el autor durante la conferencia en memoria del periodista Nikhil Chakravarty, celebrada en Dehli en el año 2004, con título original *War, Peace and Hegemony at the beginning of the 21st Century* y que se recoge íntegramente en el libro referenciado.

Lipovetsky (2002) expresará esta misma idea usando un a imagen completamente antagónica, describiendo este gran espacio incierto del futuro desde la postmodernidad como *el desierto*, preguntándose “¿alguna vez se organizó tanto, se edificó, se acumuló tanto y, simultáneamente, se estuvo alguna vez tan atormentado por la pasión de la nada, de la tabla rasa, de la exterminación total?” (p.34), para cerrar la idea con un tono abiertamente catastrofista, también trémulo, “el desierto gana, en él leemos la amenaza absoluta, el poder de lo negativo, el símbolo del trabajo mortífero de los tiempos modernos hasta su término apocalíptico” (p.34).

Cuando se trata de definir imágenes del futuro, se debe asumir que estas figuraciones son *renderizadas* a partir cálculos sometidos a un dinamismo incesantes, que para colmo incluye la voluntad humana y su libre albedrío entre las variables, haciéndolo un ejercicio movedizo con conclusiones altamente volátiles. Con estas palabras lo aclara certeramente Inayatullah (2011):

De la teoría del caos, el concepto clave es que un acontecimiento puede desestabilizar o transformar el sistema entero. Desde la teoría de la complejidad, el concepto clave es que el todo es más grande que las partes; el sistema puede volverse inestable y cambiar drásticamente. Y desde la teoría de futuros, son dos los conceptos fundamentales. En primer lugar, si bien existen patrones y ciclos a nivel profundo que en cierta medida nos pueden ayudar a predecir, el futuro es abierto y los seres humanos lo crean a través de sus propias acciones; y en segundo lugar, la manera más sabia de avanzar es comprender los futuros alternativos, aclarar nuestra visión sobre adonde deseamos ir, y dar los pasos necesarios para llegar hasta allí (p.65).

Por eso cualquier análisis así resulta siempre delicado. Se comprende por tanto su carácter especulativo y se toman sus conclusiones con la debida prudencia. Además, como aclara el mismo Bolz (2005), se precisa para mirar al futuro la madurez y la sensibilidad necesaria para afrontar la complejidad y resistir el vahído que puede ocasionar el frenesí de las dinámicas contemporáneas y las especulaciones sobre sus resultados futuros: “el hecho de que la modernidad es la época de la movilización total tiene como consecuencia que el observador también esté en movimiento” (p.187). Es más, mirar al futuro implica reconocer la multiplicidad de posibilidades, de futuros alternativos, que afloran de nuestro carácter versátil y tornadizo, “el hombre es variable, alterable, inseguro, conflictivo y parcialmente libre de elegir lo que hará y será, y debe ser así para existir en un mundo variable, alterable, inseguro y conflictivo” (Douglas y Johnson, 1977, p.431). Las entrañas que debe interpretar un arúspice postmoderno en esta videncia se encuentran embrolladas, un *Dios en el laberinto*, diría Sebrelí (2017), en el maraña de la *Era Secular* (Taylor, 2014), lo postsecular y la globalización, son escurridizas y presentan un gran dinamismo; deben aceptarse por tanto sus presagios con el debido juicio, asumiendo la complejidad del desarrollo.

3.3.2. La diversidad de creencias en el futuro próximo

Hechas estas notas previas, apoyándonos en los investigadores que se han aventurado a mirar más allá, se tratará de lanzar una mirada al futuro para elucubrar los escenarios previsibles en esta materia que nos ocupa para descubrir algo que ya se anticipa: no parece que la diversidad de creencias religiosas en suelo europeo vaya a perder su colorido, al menos a medio plazo.

En primer lugar, se valora el vasto proyecto de Hackett, Cooperman y Ritchey (2015) que ofrece una panorámica singular del desarrollo de las religiones hasta 2050, tomando como indicadores el tamaño actual y la distribución geográfica principales religiones, las diferencias de edad, fecundidad, esperanza de vida y mortalidad, la migración y los patrones en la conversión y secularización a nivel internacional. Ha de reconocerse primeramente que los denuedos con intenciones prospectivas en materia religiosa son verdaderamente escasos, por eso este informe supone una singularidad muy estimable a pesar de sus dificultades que presenta.

Para el año 2050 se esperan dos grandes mayorías, casi a la par, conformadas por cristianos y musulmanes, que representarán juntos más del 60% de la población del planeta. Le seguirán aquellos que en este informe son agrupados bajo la etiqueta *unaffiliated* (ateos, agnósticos, etc.) y de una forma más minoritaria los creyentes de otras religiones. En las siguientes líneas se parten estos datos.

Al alcanzar la mitad del siglo se espera, siempre según el aporte de estos autores, la continuidad predominante del cristianismo, en torno al 31,4% de la población mundial; “the world’s Christian population is expected to grow from 2.2 billion in 2010 to 2.9 billion in 2050. Nearly one-inthree people worldwide (31%) are expected to be Christian at mid-century, the same share as in 2010” (Hackett, Cooperman y Ritchey, 2015, p.59). Se incluyen también cambios radicales en su distribución geográfica: si actualmente un cuarto de la población cristiana vive en Europa, otro en Latinoamérica y el Caribe, y otro en África, con el resto repartido entre Norteamérica, Asia y el Pacífico, para el año 2050 el África Subsahariana será el área del mundo con mayor número de cristianos, el 38%, mientras desciende considerablemente en Europa (del 25,5% al 15,5%), se mantiene en América Latina y crece hasta un 8% en Norteamérica (hasta el 26%). Los países donde habrán más cristianos entonces serán (en orden) los Estados Unidos, Brasil, Nigeria, Filipinas, R.D. del Congo, México, Tanzania, Rusia, Etiopía y Uganda.

Con respecto al Islam, se prevé un crecimiento hasta alcanzar un 29,7% a mediados de siglo. Una mirada aún más lejana aventura que, para el año 2070, el número de musulmanes superará el de cristianos por primera vez en la historia. Asia y el pacífico continuarán siendo las regiones del mundo con mayor número de musulmanes, aunque para el año 2050 se espera un descenso, del 62 al 53%. En Oriente medio y en África vivirán uno de cada cinco musulmanes del mundo, un porcentaje similar al actual, en torno al 20%. El mayor crecimiento se espera, al igual que en

cristianismo, en el África Subsahariana. Los diez países del mundo habrán más musulmanes serán entonces India, Pakistán, Indonesia, Nigeria, Bangladesh, Egipto, Turquía, Irán, Irak y Afganistán.

Del grupo llamado *religiously unaffiliated* se prevé un modesto crecimiento, aunque porcentualmente baje con respecto a la población creyente; “the overall global population is expected to increase at a much faster pace. As a result, the percentage of the world’s population that is unaffiliated is expected to drop, from 16% of the world’s total population in 2010 to 13% in 2050” (Hackett, Cooperman y Ritchey, 2015, p.81); especialmente por razones de natalidad. La mayor porción continuará estando en Asia y el Pacífico, acaparando el 76% en 2010 y hasta el 68% a mediados de siglo. Los países donde con mayor representación serán China, los Estados Unidos, Japón, Vietnam, Francia, Reino Unido, Corea del Sur, Alemania, Brasil y Corea del Norte.

Se prevé también un crecimiento moderado del hinduismo; India y Nepal, únicos países con mayoría hindú, continuarán siéndolo en 2050. Se esperan dinámicas similares en el Budismo, que aun creciendo en población, pasaría a representar del 7% en 2010 al 5% en 2050. China, Tailandia y Birmania serán los países con mayor número de budistas según los cálculos que presentan estos autores. También hay un incremento en lo que se llama *folk or traditional religions*, definidas como “faiths closely associated with a particular group of people, ethnicity or tribe. They often have no formal creeds or sacred texts. Examples of folk religions include African traditional religions, Chinese folk religions, Native American religions and Australian aboriginal religions” (Hackett, Cooperman y Ritchey, 2015, p.112) y aumentará desde 405 millones de creyentes en 2010 a 450 a mediados de siglo, suponiendo un 5% de la población mundial. Se mencionan también, agrupados en la categoría *other religions*, que incluye “followers of religions that are not specifically measured in surveys and censuses in most countries: the Baha’i faith, Taoism, Jainism, Shintoism, Sikhism, Tenrikyo, Wicca, Zoroastrianism and many others” (Hackett, Cooperman y Ritchey, 2015, p.123), que representarán en 2050 el 0.7% de la población, en torno a de 61 millones de creyentes. Se espera también que la población judía se mantenga en torno al 0.2%, viviendo más de la mitad de ellos en los Estados Unidos e Israel.

Se advierte también en este informe algunas cuestiones que no han podido ser contempladas en los conteos pero que podrían alterar significativamente las conclusiones presentadas, Un ejemplo singular es el caso chino: “if Christianity expands in China in the decades to come – as some experts predict – (...), the global numbers of Christians may be higher than projected, and the decline in the percentage of the world’s population that is religiously unaffiliated may be even sharper” (Hackett, Cooperman y Ritchey, 2015, p.20) Se cita a algunos autores que especulan con que “the proportion of China’s population that is Christian could grow from 5% in 2010 to 67% in 2050” (Hackett, Cooperman y Ritchey, 2015, p.56).

Acotando la mirada, este estudio presenta el siguiente panorama en el continente europeo llegado el año 2050: el 65.2% de la población será cristiana (más de 454 millones de creyentes), seguido de la población categorizada como *unaffiliated*, que representarán un 23.3% (unos 163

millones), los musulmanes serán aproximadamente el 10.2%, de la población (casi 71 millones), hindúes y budistas representarán el 0.4% respectivamente (ambos cercanos a los dos millones y medio de creyentes), mientras que judíos, creyentes de otras religiones y *folk religions*, el 0.2% cada uno (entre millón y millón y medio de creyentes respectivamente). Se señala además que esta es la única región del mundo en la que se espera que disminuya la población, en más de 46 millones.

Así mismo, este estudio prevé la siguiente distribución en España: el 65.2% serán cristianos, la porción llamada *unaffiliated* crecerá hasta el 26.5% (desde el 19% en 2010), los musulmanes alcanzarán el 7.5% (del 2.1% en 2010), sumando el resto de creencias (destacando el budismo, el hinduismo y judaísmo) sumará el 0.8%.

Esta síntesis que ofrecen Hackett et al. (2015) oculta una multitud de matices que conforman diversidad. Hablar de *cristianismo* (que incluye católicos, ortodoxos, protestantes, anglicanos, episcopalianos, evangelistas, etc.), *islam* (suní, chií, sufí, todas ellas con sus distintas escuelas y órdenes) o de *unaffiliated*, resume en grupos amplios una diversidad ubérrima, con gran vitalidad y sujeta a un dinamismo propio. Es en estas dinámicas *atómicas* donde va a estar el *quid* de la cuestión: “el futuro difícilmente seguirá un camino distinto del que vemos en las últimas tres décadas: mayor diversidad, mayor pluralidad” (Díez de Velasco, 2002, p.312).

3.3.3. Lo religioso y la crónica de la muerte anunciada que no termina de llegar

Como explicaba con humor el paleoantropólogo Juan Luis Arsuaga (Marcos, 2019) en una entrevista reciente sobre el interés inagotable por la paleontología, incluyendo una reflexión sobre el futuro de la ciencia y religión:

Nos interesan nuestros orígenes. Solo hay dos explicaciones: la religión y la ciencia. La gente quiere saber de dónde viene y por qué estamos aquí. Se suele decir que las tres preguntas de la filosofía vasca reflejan al ser humano: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? y ¿adónde vamos a ir a comer? Pero además tenemos preocupaciones intelectuales: ¿qué hacemos aquí?, ¿qué nos ha creado? Hay quien busca una explicación religiosa, mística o extraterrestre, pero todo el mundo necesita saber por qué está aquí. Esa pregunta, inherente al humano, es la más importante que uno se puede hacer. Una vez que solucionas el tema de la comida, lo siguiente es eso [risas]. Los niños que nazcan en los próximos milenios van a hacerse la misma pregunta.

En este sentido, las afirmaciones que auguran la permanencia de lo religioso secundan la crítica a la idea que López Novo (2008) llama *mito sociológico de la secularización* del mundo y

que entiende la secularización³⁴ como “un correlato inexorable del proceso de modernización de las sociedades” (p.115). Este autor propone como argumento principal el fenómeno llamado *churching of America*³⁵, que explica como en los EEUU la asistencia a los oficios religiosos se ha ido incrementado durante el siglo XX, abriendo así una paradoja: “uno de los países más modernizados del planeta es hoy más religioso que un siglo antes” (p.105). Así este axioma encuentra hoy ciertas imágenes sorprendidas; como explica Estrada (2001) “la existencia de las religiones, su universalidad y su pervivencia es uno de los fenómenos humanos más sorprendentes” (p.17) agregando que “a pesar de las reiteradas ocasiones en que se ha pregonado la muerte de la religión, las religiones concretas han tenido capacidad para afrontar y superar sus crisis” (p.17). Como apreciaban también Hackett et al. (2015) en el desarrollo del informe anteriormente desmenuzado, aunque algunos teóricos hayan sugerido que el desarrollo económico ha llevado a “more of their inhabitants will move away from religious affiliation [;] While that has been the general experience in some parts of the world, notably Europe, it is not yet clear whether it is a universal pattern” (p.20). Además, merecería un análisis aparte la propia idea de que en el futuro, en todos los contextos y estratos, se espera desarrollo económico, siendo éste un término también ampliamente discutido.

Como concluye Stanford (2011), “la segura predicción de que a la religión le había llegado su hora, pregonada a bombo y platillo desde el siglo XIX, ha resultado evidentemente prematura” (p.204). Para el autor, ni siquiera en el continente europeo, “donde es innegable que el número de creyentes ha disminuido, Dios ha muerto. Es muy posible que la religión esté cambiando en este comienzo del siglo XXI, pero no presenta signos de estar desapareciendo” (p.204). Tamayo (2004) denomina esta resistencia como *la sorpresa de lo divino* o, recordando a Kepel, *la revancha de Dios*, arguyendo que desde el segundo lustro del siglo pasado las religiones han ido recuperado espacio público, volviendo a ser un elemento fundamental, incluso en países donde lo religioso fue severamente reprimido, neutralizado o abandonado. Vattimo (en Maradones, 1999) llamaría a esta sorprendente disposición postmoderna *el renacer del interés religioso*, afirmando con la siguiente rotundidad que la crisis de la modernidad “ha traído consigo también la disolución de las principales teorías filosóficas que pensaban haber liquidado la religión” (p.19).

Este matiz de recuperación del espacio público resulta importante, pues, como explica González-Carvajal (2003), para muchos autores *secularización* no es sinónimo de desaparición progresiva de lo religioso, sino el desplazamiento de la centralidad del fenómeno al espacio exclusivo del individuo y su esfera privada, *la privatización de la fe*. Pero también esta circunstancia, que sin lugar a dudas está modelando el ser religioso en este siglo, se encuentra

³⁴ Se entienda aquí *secularización* como el abandono por parte de los individuos de una sociedad de las creencias y las prácticas religiosas, no como el resultado de las aplicaciones prácticas del laicismo político.

³⁵ Tomado del libro del mismo título, de por R. Stark y R. Finke, que aborda en profundidad este tema y que recibió en 1999 el premio de la *Society for the Scientific Study of Religion*.

afectada, de ahí que “las tradiciones religiosas están rehusando a aceptar el rol marginal y privatizado que las teorías de la modernidad y la secularización han reservado para ellas” (p.78). Ofrece el autor como ejemplos significativos la Revolución Islámica en Irán, el papel del cristianismo católico en la revolución Sandinista y otros conflictos en Latinoamérica, o, lo que él llama el *resurgir del fundamentalismo protestante* en la política norteamericana.

Nótese el detalle que se encuentra en las conclusiones del Eurobarómetro especial de 225 (Comisión Europea, 2005). Aunque se recogió que “in Europe religion and spirituality are still important: four in five EU citizens have religious or spiritual beliefs and only 18% declare that they don't believe that there is any sort of spirit, God or life force” (p.98), el uso intencionado del adverbio *still* puede abrir una reflexión interesante.

Si se enfoca esta teoría de la secularización a sus componentes más verificables, deberían evidenciarse relaciones positivas entre los indicadores de secularización y modernidad, pero como asegura Esteban Sanchez (2007), “las variaciones dentro del mundo occidental no validan estas afirmaciones” (p.304); proponiendo además, y de nuevo, el caso norteamericano y japonés, y sentenciando que es posible que la secularización no sea un teoría de alcance global, sino que “quizás sólo sea válida para un periodo muy determinado de la historia europea” (p.304) y quizás una mala generalización de un fenómeno exclusivamente cristiano. Como añade “pese a que la mayoría de estudios de la secularización se centran en el marco cultural cristiano, sus tesis se suelen extrapolar implícita o explícitamente a otros marcos” (Esteban Sanchez 2007, p.303), suponiendo esto una enorme torpeza, ya que, aun aceptando que “el cristianismo haya perdido pie en las sociedades occidentales no significa que la religión lo haya hecho. Siempre podremos contar con una serie de explicaciones alternativas al proceso de secularización, explicaciones que no han sido descartadas convincentemente” (Esteban Sánchez 2007, p.303).

Se llega incluso a sugerir que este proceso, que en ocasiones se ha extendido equivocadamente a otras formas, podría explicarse como un fenómeno puramente intrarreligioso: “podemos pensar que estamos en una fase más dentro del cristianismo, una más de las muchas que ha tenido” (Esteban Sanchez 2007, p.303). Por tanto, frente a este enfoque que puede pecar de etnocentrista, conviene mantener también una mirada global del fenómeno. Seewald (en Seewald y Benedicto XVI, 2010) preguntó al entonces papa si era posible que después de dos milenios el cristianismo se estuviera agotando, como lo hicieron otras grandes civilizaciones, y obtuvo la siguiente respuesta: “si se mira superficialmente y sólo se tiene en el campo visual el mundo occidental, podría pensarse de este modo” (p.71) pero a su vez aseguro que “si se mira más a fondo (...) el cristianismo está despegando al mismo tiempo una creatividad totalmente nueva” (p.71), proponiendo ejemplos de revitalización en América Latina y en África, y añadiendo que, quizás con menor visibilidad pero de forma inequívoca, “existe también aquí, en Occidente, el despertar de nuevas iniciativas católicas que no han sido ordenadas por la burocracia. La burocracia está desgastada y cansada. Estas iniciativas vienen de dentro, de la alegría de los jóvenes” (p.31).

Se ponen en cuestión por tanto, también con vista a implicaciones a largo plazo, la creencia de que el *progreso* conlleva irrenunciablemente, como una consecuencia natural, el abandono paulatino de lo religioso o al menos un proceso que lo lleve a conformar un fenómeno aislado y minoritario, como un residuo de un estadio vencido del pensamiento humano y con una tendencia encarecidamente menguante. Blandea por dos extremos; en primer lugar, porque la propia noción de progreso ascendente y sus imágenes prospectivas están profundamente sancionadas por los enunciados de la postmodernidad, y en segundo lugar porque parece que el desvanecimiento de lo religioso no llega o no lo hace de la forma en la que se esperaba. Si bien en algunos contextos se ha diluido, desintitucionalizado y ha abandonado los marcos tradicionales o las prácticas sistemáticas, especialmente en Europa, parece que, al menos desde una óptica global, “la religión disfruta de buena salud” (Stanford, 2011, p.207). Como asegura Estrada (2001) “a finales del siglo XX constatamos incluso el auge de algunas tradiciones religiosas, que se anuncian como componentes esenciales para lo que será el siglo XXI” (p.17).

En este sentido, y aunque la referencia queda algo lejana, se estima cierta vigencia en la conclusión de Cardín (1990) “íntimamente ligado a la idea de modernidad, tal como originalmente la concibieron los ilustrados, la crítica de la religión parece haber perdido hoy toda relevancia cultural, frente a una religiosidad en creciente expansión” (p.255), si bien no es del todo cierto que la crítica se encuentra extinta, ni que el crecimiento de lo religioso supone un evidencia en todos los contextos, ni mucho menos. Como apunta también Díez de Velasco (2002), que el ateísmo no sea la tendencia principal, contradiciendo lo que preveían lo que preveían los pensadores modernos, “no quiere decir que su impacto sea desdeñable: de hecho el aumento a nivel global tanto del número de ateos como del de no religiosos es notable desde principios de siglo.” (p.9) Es importante considerar en este punto, en especial en lo referido al desarrollo de lo religioso en Europa, el fenómeno mayoritario del escepticismo en cuanto a lo religioso y lo secular. No se debe desconsiderar la mayoría escéptica en nuestras sociedades europeas, asumiendo que, según sus estudios, uno de cada tres europeos duda a la hora de definirse en términos religiosos o seculares. Según el autor “el escepticismo ha de entenderse como un punto de inflexión y cambio en la cultura europea, y de ahí que el futuro de Europa (...) se vaya a definir según lo que los escépticos europeos vayan afirmando y sintiendo” (Bericat Alastuey, 2008, p.44).

De esta manera, y como sostiene el autor, “quienes dudan serán los árbitros de nuestro futuro” (Bericat Alastuey, 2008, p.44) y sus suspicacias un “terreno que conquistar por todos aquellos que ofrezcan nuevas direcciones y nuevos sentidos para la cultura europea” (Bericat Alastuey, 2008, p.44). Por tanto, debe entenderse la secularización como un fenómeno manifiesto pero relativo, como argumentan Díaz-Salazar y Giner (1993), y en la misma línea que se presentaba en el apartado 2.1.1, “existen ciertos problemas básicos, esenciales a la condición humana (...) que requieren para muchos una cosmogonía y una escatología mínima, con afirmaciones transcendentales y creencias firmes” añadiendo que “las ideologías seculares que

tenemos a mano no saben -y en algunos casos no lo pretenden- satisfacer estas necesidades” (p.XIII).

No es exigua la curva creciente del escepticismo, del desafecto y del abandono progresivo de las iglesias católicas en España, singularizando el caso del catolicismo en nuestro contexto nacional. Como con agudeza lo preveía hace ya más dos décadas Díaz-Salazar (1993) en un análisis sobre la circunstancias de lo católico en nuestro país “es probable que se mantenga en el futuro esa figura del *indiferente religioso con creencias religiosas*” (p.127). En términos parecidos Filoramo, Massenzio y Scarpi (2000) concluyen su extenso manual de historia de las religiones destacando la predominancia actual, y predeciblemente futura, de la *creencia sin adscripción*, reformulada en formas débiles que se apartan de las religiones visibles e institucionalizadas.

En este mismo sentido, y en relación a estos tránsitos de lo religioso por el siglo XXI que se trata de figurar, Diez de Velasco (2002) presenta un mapa alegórico muy interesante sobre los itinerarios que se pueden esperar: *camino de desafección*, íntimamente ligados al fenómeno del escepticismo, de la intimización de las creencias y a la desvalorización de los fenómenos más sociales de la religión, *camino de reencantamiento*, de revitalización de lo religioso, también ligado a fórmulas novedosas y a la reivindicación, *camino de multiplicidad*, que se alejan de las sendas únicas, y *camino de igualdad*. Recorridos que tampoco son exclusivos, sino que con facilidad se entremezclan: “desafección y reencantamiento pueden ir de la mano, creer más y creer menos a la vez, navegando entre mundos en los que las certezas y los pensamientos fuertes retroceden frente a un dejarse llevar” (Diez de Velasco, 2002, p.311).

Como también explica Turner (1997), haciendo uso de un ejemplo extremo: “la diversidad de las culturas modernas y la ausencia de límites en la selección de los estilos de vida tienen las características de un supermercado pluralista” (p.256), con una oferta casi ilimitada, “podremos optar por el budismo el lunes, el zen el martes, el sufismo el miércoles, y tener libre el resto de la semana” (p.256). Esta multiplicidad de opciones y la libertad para el deambular es principio también de escepticismo; como con agudeza apunta la greguería de Gómez de la Serna (1977) “cuando se llega al verdadero escepticismo es cuando por fin se sabe que escepticismo no se escribe con x” (p.98).

Así, parece que llegados a este punto la pregunta más sensata no es si va a haber o no religiones en el futuro, al menos durante las próximas tres o cuatro décadas, donde se estima que una porción muy mayoritaria de la población va a ser creyente, en torno a 534 millones en Europa, el 76.7% (Hackett et al., 2015), sino cómo van a ser estos creyentes y sus religiones y que implicaciones van a tener sus creencias en la construcción de las sociedades venideras. Si bien es cierto que, como indica Bericat Alastuey (2008), “según todos los indicios, parece probable que el número de religiosos y creyentes aumentará en el futuro próximo, mientras que es bastante improbable que aumenten los ateos” (p.49), la floreciente diversidad parece ser la única certeza. Como asegura con rotundidad González-Anleo (2008) “el *datum* inamovible del futuro religioso es

el pluralismo y la autonomía del individuo en el ejercicio de sus preferencias religiosas o espirituales” (p.73).

Así, para acercarse a la diversidad de creencias se hace necesario repensar el concepto de identidad religioso-cultural, comprendiendo que los márgenes aparentemente sólidos que acotan estas identidades pueden no serlo tanto, estando incluso abiertos al contacto y a la permeabilidad de otras identidades. Es justo en esto donde ha puesto las esperanzas las corrientes *interculturalistas*, que entienden la pluralidad no sólo como un rasgo que define a las sociedades caracterizadas por la anunciada diversidad cultural y religiosa, sino como una oportunidad para el enriquecimiento, el entendimiento, la creatividad y la convivencia pacífica en unas sociedades que van a ser ineludiblemente diversas en este sentido. Se plantea también la interculturalidad como un antídoto a los efectos adversos de la globalización cultural: si esta parece abogar por el modelo único de pensamiento, en una relación de poder asimétrica con el resto de realidades culturales, la interculturalidad pone su interés en la riqueza la heterogeneidad y el mestizaje respetuoso y la autonomía propia de culturas, religiones, lenguajes y cosmovisiones (Tamayo, 2004, p.281). La fascinación y la apuesta por el cuidado de esta diversidad como fuente de enriquecimiento, como valor humano, es el fundamento esencial de este diálogo. Es bonito como lo apunta González-Carvajal (2000), citando a Girardi: la meta final de este encuentro no es la fusión de las distintas culturas en una sola, lo que sería una grave pérdida, ni simplemente un mero acto comunicación, sino una “recíproca fecundación, activa; es decir, una acción que evoca, estimula, activa en el otro un vital proceso creador” (p.64).

3.3.4. *Sobre las formas de las religiones del futuro*

La pregunta sobre cómo van a ser las religiones y sus creyentes en el futuro resulta difícil de desatar. Los retos que enfrentan y que pueden enfrentar las distintas confesiones en el futuro van a poner a prueba la solidez de sus contenidos y sus capacidades creativas y adaptativas; y parece claro que su pervivencia va a estar condicionada por su capacidad para interpretar y dar acomodo a las circunstancias futuras y encarar las dificultades que se le presenten. Se puede aventurar que su supervivencia va a estar ligada al éxito que tengan en su adaptación en las nuevas ecologías sociales, existenciales y espirituales del futuro; como por otra parte ya han demostrado muchas de ellas en ocasiones anteriores.

Los desafíos que confrontan son tanto exógenos como endógenos, múltiples y extremadamente complejos, algunos de ellos todavía inimaginables. Desde los propios movimientos revitalizantes, la capacidad para la difusión a través de los nuevos medios, las confrontaciones teológicas y los dinamismos internos, las nuevas formas de participación de los fieles, la anchura o estrechura de los espacios que dispongan para sus manifestaciones en la sociedad civil, hasta los procesos de *privatización* o *desprivatización*, pasando por la pérdida o el

éxito del ecumenismo o la necesidad de compartir con otras religiones y formas de creencia o increencia. También la expresión, la vigencia o la calidad de sus explicaciones frente a los nuevos fenómenos, descubrimientos y retos que disponga el porvenir, incluyendo, además, las violencias que se puedan ejercer contra ciertos credos con la intención (más o menos explícita) de invisibilizarlos o extinguirlos. Aunque el desarrollo centenario o milenario de muchas de las religiones puede hacernos confiar en su capacidad para adaptarse y subsistir a pesar de innumerables contingencias, algunas de ellas terriblemente desoladoras, es difícil vaticinar cual va a ser el resultado de su tránsito por el siglo XXI.

Así lo expresaba el premio nobel Mann (2007) sobre el pueblo judío durante la escalada de antisemitismo en Europa que culminaría en el holocausto³⁶ y que representa el mayor ejemplo de resistencia: “no es posible extinguirlo. Ha superado ya más de una tormenta, y no hay que temer que no sepa sobrevivir también a las iniquidades a las que actualmente está siendo sometido” (p.74). Aunque era difícil prever la violencia que se desataría durante los años posteriores, no se equivocaba el escritor en su afirmación: la pervivencia del judaísmo después del exterminio sistemático, el *endlösung*, conforma la mejor muestra de la enorme capacidad para sobrevivir incluso en las circunstancias más extremas y trágicas. Es destacable también la revitalización de lo religioso en la Europa Oriental tras el desmantelamiento de la Unión Soviética, afanosa promotora de ateísmo de estado, el *gosateizm*, durante más de seis décadas. Schiesari (2012) lo llamó alegóricamente *la primavera ortodossa*: “1,88% della popolazione si dichiara incredente, agnostici e ateisti in calo: una ricerca documenta il grande ritorno della religione nell'ex-regno dell'ateismo di Stato”. Es especialmente icónico el caso de Albania, primer país del mundo declarado oficialmente ateo (en 1967, con la presidencia de Enver Hoxha, hasta 1991) y donde después de décadas de prohibición, *ateización* forzosa, reeducación y represión de la práctica religiosa, incluyendo el expolio del patrimonio, la población volvió masivamente a las mezquitas e iglesias tras las restricciones: en 2010 el 80% se declaraba musulmán y el 18% cristiano (mientras que sólo el 1.4% se decía ateo); es más, para el año 2050 se espera en este país un descenso del ateísmo hasta el 0.4% (Hackett et al., 2015).

Es la suma de dificultades más o menos previstas para el trance por el siglo XXI lo que lleva a algunos teóricos a pronosticar el pronto deceso de las religiones, entendiendo, como diría el proverbio polaco, *i Herkules dupa, kiedy wrogów kupa* (hasta Hércules se acobarda cuando enfrenta demasiados enemigos). Algunos autores como el mediático Harari (2014) llegan a aseverar que “las religiones no tienen futuro porque no resuelven los problemas de hoy”. Si bien esta afirmación podría merecer una amplia discusión, especialmente en lo referido a eso que él llama *los problemas del hoy*, sí es cierto que en una mirada prospectiva podría afirmarse que *el futuro de las religiones va a depender de su capacidad para resolver los problemas del mañana*, y

³⁶ La frase citada concluye una carta del autor dirigida a la revista *Jüdische Revue*, que fue publicada el 5 de octubre de 1936 con el título original *Die Juden werden dauern* y que está recogida en el libro referenciado.

si no para resolverlos, pues quizás no es esta su misión principal, sí para significarlos o explicarlos. De alguna forma, podría incluso afirmarse, como lo haría Luhmann (1977), que el espacio de la incertidumbre y el riesgo es el natural de la creencia religiosa, siendo su función, o al menos una de sus funciones, determinar lo indeterminado, lo inmanejable.

Así, se debe considerar entre las variables la calidad y la vigencia de sus contenidos para dar respuestas a fenómenos que quizás aún no se alcanzan a sospechar. Como explica Ohlig (2004), el *sitz im leben* antropológico de la creencia está determinado también por la historia concreta de las religiones y de su estar en el contexto histórico general; por lo tanto, las preguntas esenciales y sus formulaciones se sitúan de algún modo “en el mismo nivel que los correspondientes peldaños de la evolución cultural” (p.293). En este sentido, cabría preguntarse, realizando un ejercicio quizás sobrado de fantasía, como quedarían las religiones y las respuestas que ofrecen ante descubrimientos o situaciones futuras que las comprometan: ¿sabrán responder a los insospechados modos de vida que puedan surgir?, ¿a las nuevas formas del trabajo (Kelly, 2019) o de ser familia (Dvorsky, 2015; Parada Navas, 2011)?, ¿cómo explicarían las religiones el hallazgo de vida extraterrestre³⁷?, ¿serán sus doctrinas compatibles con las posibilidades de un hombre post-orgánico y con el desarrollo de la ingeniería genética?, ¿van a ser igual de válidas sus explicaciones desde las perspectivas que podría ocasionar doblar o multiplicar por tres la esperanza de vida?, ¿conservarán la vigencia sus cosmogonías?, ¿sobrevivirían o se transformarían las imágenes y las esperanzas en divinidades providentes ante una guerra o una tragedia (como la climática³⁸) a escala mundial?, ¿qué papel jugarán los credos en las siguientes crisis?, etc.

En relación a esta última pregunta, y por ser el tema central del momento histórico en el que se concluye esta tesis doctoral, se destacan algunas aproximaciones como la iniciativa *DiReSom* (Diritto e Religione nelle Società Multiculturali, 2020) que recopila documentos sobre las implicaciones relacionadas con la religión, el derecho y la pandemia de COVID-19, descubriendo, aun en lo inminente del fenómeno, algunos rasgos y líneas de investigación que pueden resultar de interés. También las propias instituciones religiosas han creados sus organismos particulares para la reflexión sobre la pandemia y sus consecuencias; algunos ejemplos serían la Comisión vaticana COVID-19, creada bajo petición expresa del papa Francisco (Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral, n.d.) o el trabajo particular del Consejos de Fatuas emiratí, que añadió algunas excepciones al ayuno del Ramadán, aconsejó a los realizar el *Tarawih* en casa, y autorizó, en atención a los preceptos islámicos, el uso de las vacunas (Emirates New Agency, 2020).

³⁷ Aunque a primera vista pueda resultar una extravagancia, reputados científicos como Kevin Hand, Frank Drake y el resto de componente del *Search for ExtraTerrestrial Intelligence* confían firmemente en la posibilidad de encontrar vida extraterrestre antes del año 2050. Algunos megaproyectos como el FAST chino, el mayor radiotelescopio del mundo, con un coste de unos 100 millones de euros, o el SKA, la red de radiotelescopios que supondrá en 2020 la mayor infraestructura científica de la historia, están en parte dedicados a este objetivo.

³⁸ Es interesante la reflexión que hace Echavarren Fernández (2008) sobre la espiritualidad y el miedo en la crisis ecológica actual.

Parece cierto que el papel que jueguen los credos en los escenarios futuros va a resultar esencial para su pervivencia, especialmente en casos más serios de amenaza y para lo que existe cierta previsión, como los que explica Sandberg (2014), del Instituto para el Futuro de la Humanidad de la Universidad de Oxford, y que son objeto de un intenso estudio científico. Si en la partición anterior de los datos del informe de Hackett, Cooperman y Ritchey (2015) se tomaban como indicadores cuestiones como la distribución geográfica, la fecundidad, la esperanza de vida y mortalidad, los movimientos migratorios, etc. conviene también en este punto aclarar que en el devenir de la religión también va a estar condicionado, de forma todavía insondable, por las insólitas circunstancias que afecten la vida del creyente y pongan a experimento sus creencias; por la calidad que cada credo desde sus contenidos sea capaz de ofrecer, ya no solo en el desarrollo de las creencias actuales, sino también en las nuevas formas que puedan germinar dentro y fuera de las religiones ya existentes a partir de estas demandas aun inéditas.

Como se pregunta Bericat Alastuey (2008) en relación a este desarrollo en Europa, “¿hasta qué punto se incrementará la frustración religiosa en el futuro y hasta qué punto pueden surgir nuevas formas de religiosidad y de espiritualidad en el viejo continente?” (p.51), la respuesta resulta esclarecedora “no podemos dar una respuesta cabal a estas preguntas, pero sí puede afirmarse que la espiritualidad y la religiosidad en Europa está contenida por el enorme peso de las iglesias oficiales” (p.51), aunque la propia *dieta* del secularismo y del escepticismo las haga bajar de peso en ciertos casos. Con respecto a esto, en una reflexión cuidadosa sobre el devenir del Cristianismo, el profesor Heisig (2005) concluye que en un esfuerzo prospectivo “la posibilidad de que una religión pueda en efecto surgir para conquistar el mundo, ofuscando las religiones mundiales tal y como las conocemos, suena más retórico ahora que sonó una vez” (p.270).

Por tanto el concepto de metamorfosis, que es más bien un proceso de adaptación evolutiva en función de la competencia y las circunstancias de cada contexto, casi en un sentido darwinista, y las reflexiones en torno a las tesis de Durkheim que en cierto sentido mantienen la vigencia, resultan clave para la mirada prospectiva: “frente a la tesis de la extinción y la del retorno, Durkheim representa la de la metamorfosis de la religión. La religión se debe a las *funciones* que cumple” (Cantón Delgado, 2008, p.290) es decir, “las religiones pueden variar, y de hecho, han variado y continuarán haciéndolo, para adaptarse al que según Durkheim es el más importante principio organizador: el grado de diferenciación estructural de las sociedades” (Cantón Delgado, 2008, p.290) y no solo en este principio fundamental, se añade, sino que es una regla que impregna el fenómeno de forma general. Cabe esperar que si las realidades son cambiantes, la religión como *procesador* y *gestor* de realidad se adapte a la dinámica o quede obsoleto. En este sentido, como explica la autora:

La creciente visibilidad de las minorías religiosas en un mundo globalizado y aparentemente dominado por la lógica de la razón instrumental, la constante mutación del paisaje religioso (particularmente insospechada en Europa), posee el atractivo de desafiar a

la imaginación teórica y crítica de los investigadores sociales, así como de alentar la revisión del concepto de religión (Cantón Delgado, 2008, p.291).

Se debe incluir también como factor, entendiendo las religiones como instancias generadoras de normas éticas y morales, el aumento o la pérdida de su crédito, con más o menos volatilidad, según tengan la capacidad para fluir o no en las nuevas mecánicas morales que puedan surgir, para ejercer el liderazgo en la gestión de las nuevas exigencias éticas. Es decir, ser verdaderos referentes en los retos éticos que depare el porvenir, o por el contrario resultar decepcionantes o fraudulentas. Así, aun considerando el alto grado de escepticismo apuntado en las líneas anteriores, continúa resultado una insensatez subestimar el poder de las religiones para actuar como motor moral. Por ejemplo, un estudio de 2015 señala una relación directa entre la pastoral del papa Francisco³⁹ y el aumento de la sensibilización con respecto al cambio climático, creciendo casi en 16 puntos el número de quienes lo consideran un problema grave, hasta alcanzar el 48% entre los católicos estadounidenses (Pew Research Center, 2015a). Es esto una muestra del liderazgo que mantienen las religiones en los grandes temas de reflexión actuales, como lo es el ecologismo.

El desarrollo oportuno puede calmar las suspicacias, inclinar el afecto de los escépticos y hacer que los credos ganen solidez y credibilidad, mientras que por el contrario, otros fenómenos como la ostentación y la acumulación de riquezas, la alienación frente a la injusticia, la subyugación de la mujer, el sectarismo, la intransigencia frente a la diversidad u otro tipo de escándalos las pueden desacreditar o desgastar fuertemente, como ya lo han hecho en otras ocasiones anteriores.

Ya no solo en una dirección intrarreligiosa, sino también hacia o frente a quienes no comparten el credo, o de forma colaborativa e interreligiosa. Sirvan como ejemplo algunas iniciativas como la “Global Freedom Network”, iniciada por Andrew Forrest, el gran imán de Al-Azhar Mahmoud Azab, el papa Francisco y el arzobispo de Canterbury, Justin Welby, y que reúne el compromiso de distintos líderes de las principales religiones (entre ellos Mata Amritanandamayi o el gran ayatolá Mohammad Taqi al-Modarresi), para contribuir a erradicar la esclavitud moderna o la famosa *Carta de la Compasión*⁴⁰, promovida por Karen Armstrong y que también ha reclutado la firma y el compromiso de muchos, de distintas confesiones, para la paz.

Otro asunto fundamental va a ser la capacidad de los líderes y representantes de los credos para capitanear los proyectos, para acaparar simpatías, inspirar, cuidar, conservar o acrecentar la

³⁹ Su primera carta encíclica (la segunda si se considera *Lumen Fidei*), *Laudato Si'*, de 2015, que presentaba el subtítulo *Sobre el cuidado de la casa común*, fue un alegato a favor de una acción urgente, mundialmente coordinada, para combatir la degradación ambiental, el cambio climático y la injusticia social que estas circunstancias generan.

⁴⁰ Proyecto promovido por Karen Armstrong que aboga por la avenencia para la paz entre credos y culturas. Esta iniciativa obtuvo el apoyo de premios Nobel de la paz como el Dalai Lama, Martti Ahtisaari, Desmond Tutu, de líderes como Sheikh Sultan bin Sooud Al-Qasimi o la reina Rania de Jordania, de reconocidos activistas como Chandra Muzaffar, Abdul Sattar Edhi, Eve Ensler o Moshen Kadivar, y de artistas y gente de las letras y el espectáculo como Isabell Allende, Meg Ryan, Mohamed Alí o Paul Simons, entre otros. Puede consultarse aquí: <http://www.charterforcompassion.org/>

comunidad creyente. Por ejemplo, un estudio de 2015 apuntó que el modo en el que se dio la renuncia de Benedicto XVI, la transición y el nuevo papado de Francisco I hizo que el 22% de los norteamericanos no católicos mejorara su percepción sobre de la Iglesia católica; una mejoría aun mayor entre los católicos, en torno al 55% (Pew Research Center, 2015b). La capacidad de inspirar e imbuir que tuvieron grandes adalides durante las décadas anteriores como Desmond Tutu, Thich Nhất Hạnh, Martin Luther King, Pablo VI, Juan Pablo II, Mahatma Gandhi o Tenzin Gyatso (el XIV Dalái Lama) continuará siendo un vector importante a considerar en el devenir de los distintos credos.

Abreviando y como explica con gran puntería de nuevo González-Anleo (2008), parece claro que en el concurso de la espiritualidad venidero las religiones *ganadoras* serán aquellas que pongan en contacto al creyente con lo sagrado más allá del Yo, conservando la diferencia teándrica entre lo divino y lo humano, pero que además “sostengan comunidades cálidas y de fuerte ayuda, insistan en la experiencia, empoderen a sus miembros y desempeñen una tarea política o económica significativa” (p.74) incluyendo una importante significación ética.

3.3.5. Conclusiones del apartado: la Escuela, las religiones y el futuro como producto

Por tanto, el dinamismo actual, la volubilidad de los proyectos, la complejidad de los retos y la multiplicidad incipiente de escenarios posibles auguran un porvenir imprecisable, también en la dimensión de las creencias. Parece que la única certeza va a ser la diversidad, la mutirreligiosidad, la multiplicación de las posturas y la necesidad de coexistencia.

Se puede esperar esto también con un sentimiento de esperanza. En cierto sentido, puede considerarse la diversidad como un buen síntoma de la libertad de las sociedades. Parece que cuando el hombre es libre y se encuentra seguro, se manifiesta como *es* puramente, sin coacciones, emergiendo así lo diverso en él. La esperanza está puesta en alcanzar un entorno en el que la libertad permita a cada persona vivir su ser distinto en relaciones de convivencia respetuosas y constructivas, como declara Gallegos Díaz, (1999) en su tesis sobre el pensamiento de Zubiri: “la diversidad es aquí entendida como algo positivo, como la dimensión de la individualidad humana en la que ésta afirmándose frente a todas las demás individualidades que la circundan” (p.93), quizás no *frente*, que aporta un matiz de enfrentamiento, sino al contraste *con o en relación con*, como dibujaría Frutos Cortes (1991) en sus reflexiones sobre una nueva dialéctica de la *otredad*: una imagen del *tú* transitando al *otro-yo*, que encuentra el reflejo de algo propio en la “irremediable otredad del otro” (p.233). Se entiende por tanto diversidad-libertad-convivencia como el trinomio que constituye la esencialidad de una sociedad verdadera que da sentido a quien participa de ella, pues “diversidad de cada cual y socialidad no son sino dos aspectos de la realidad de cada hombre. Ninguno de ellos es anterior al otro, sino que son rigurosamente congéneres y constitutivos de una realidad sustantiva” (Zubiri, citado en Gallegos Díaz, 1999, p.93).

Así lo explicaría también Hernández Arístu (1990) departiendo sobre la influencia del pensamiento de Marcel en Freire: el *ser* no puede siquiera “llegar a existir si no es en comunión, en un *estar-en-relación-con-otros*” (p.43). O como apuntaría Del Pino Artacho (1990), en la misma dirección y de nuevo en reflexión sobre Zubiri, “la persona no surge al mismo tiempo que el cuerpo humano, sino que se desarrolla a través de las experiencias sociales del individuo dentro del proceso social”(p.144) asegurando que “el yo –la mismidad, que diría Zubiri- no es sino el espejo en que se reflejan los otros con quienes el individuo convive” (p.144). Es decir, en un sentido esencial, es en la relación con el otro o los otros, distintos por definición de uno mismo, donde emerge el *self*; por eso la diversidad encierra siempre un valor indefectible.

Como se sostiene en más ocasiones durante este documento, no es la diversidad en sí misma lo que genera conflicto sino las pretensiones de dominio y homogeneidad. De hecho, se podría considerar la heterogeneidad como un indicio de salud social y libertad, y, por el contrario, la homogeneidad como un síntoma de disfuncionalidad, opresión o tiranía. Así lo expresaría Aguado Odin (2009): “lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la heterogeneidad. Ésta siempre es producto de la acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente)” (p.17).

Los ejemplos históricos de estos anhelos homogenizadores siempre han venido de la mano de regímenes tiránicos que han cometido atropellos contra la dignidad de los distintos, encontrando los más dolientes ejemplos en la vergonzante cuenta de genocidios del siglo XX, desde el exterminio de los pueblos Herero y Namaqua, pasando por el genocidio Armenio, la *shoah*, el *holodomor*, las masacres producidas por la Revolución Cultural en China, en la Unión Soviética, la *nakba*, los exterminios en Camboya, Ruanda, Guatemala y en las dictaduras militares en Latinoamérica, seguido por un triste etcétera, alcanzando un cómputo imperdonable que afrenta a la humanidad y lanza una advertencia grave que no debe ser desoída.

No es algo se haya dejado atrás con el simbólico cambio de siglo; algunas voces (entre ellas la ONU⁴¹ o el Parlamento Europeo⁴²) hablan de masacres indiscriminadas o genocidios en los conflictos de Darfur, el Congo o más actualmente en las barbaries cometidas por el Daesh contra las comunidades cristianas (siriaca, caldea, asiria, melquita y armenia), yazidí, turcomana, chabaquí, kakaí, sabeamandea, kurda y chií en Irak y Siria, o la comunidad Rohingya en Myanmar y Bangladesh, entre otros, encontrándose en el momento en el que se escriben estas líneas más de diez guerras y conflictos activos. Hace más de dos décadas lo vaticinaba así el visionario Attali (1991), “no nos dirigimos hacia un mundo liberado de la guerra. Por el contrario: la rivalidad económica, la diferencias crecientes en el desarrollo, la ruptura de bloques, los antagonismos

⁴¹ El 30 de Julio de 2004 se aprueba por el Consejo de Seguridad de la ONU la resolución 1556 sobre el conflicto de Darfur incluyendo estos términos.

⁴² El 4 de Febrero de 2016 fue aprobada una resolución en el Parlamento Europeo titulada *masacre sistemática de minorías religiosas por el EIIL* (Daesh) y que en su desarrollo habla de explícitamente de genocidio.

regionales son portadores de numerosos riesgos” (p.66). De igual manera lo expresa Hobsbawm (2009), “la violencia armada, que dará lugar a un grado de sufrimiento y unas pérdidas desproporcionadas, continuará omnipresente y será un mal endémico, y epidémico por momentos, en gran parte del mundo” (p.42), sentenciando con rotundidad que “queda lejos la idea de un siglo de paz” (p.42).

La aversión interreligiosa o la violencia contra la religión no están al margen de estas dinámicas. Sirva como ejemplo la odisea actual de los refugiados en Europa; como señala Sefton-Williams (2014), “el odio entre religiones se ha ido convirtiendo cada vez más en una fuerza motriz del creciente fenómeno de los refugiados”(p.8). Éste refiere datos de ACNUR para apuntar que ya en 2004 se superaron los 50 millones de refugiados en el mundo, por primera vez desde la II Guerra Mundial, y que en la crisis⁴³ actual, con indudables implicaciones culturales y religiosas, conforma un drama desmesurado y un compromiso que ha estremecido sus sociedades y puesto en jaque a las autoridades europeas.

Por eso se expresa esta visión de la diversidad en el futuro en tono responsabilidad y esperanza: ojalá se pueda gozar en un futuro de una diversidad más pacífica y armoniosa, donde los distintos convivan y trabajen juntos en acrecentar en el bienestar común, con especial sensibilidad hacia los que más sufren. También por la propia la sostenibilidad, pues parece cierto que deberá ser así o no podrá ser: sin la sinergia efectiva de los distintos la sostenibilidad es algo con lo que no podemos permitirnos soñar.

Este *ojalá*, que proviene del árabe (لو شاء الله, *In šā' Allāh, si Dios quiere o lo que Dios quiera*), debe implicar, además del posible subsidio sobrenatural o divino en el que cada cual pueda esperar, el ejercicio responsable, coordinado, inteligente y esforzado de quienes lo desean. El inmovilismo en el estudio y la gestión de este tipo de diversidad justificado en la poca relevancia o en la pronta caducidad de lo religioso resulta poco razonable; más bien parece preciso idear, ya no solo por las circunstancias presentes sino con vistas al futuro, fórmulas de convivencia que permitan la coexistencia pacífica. Como asegura Félix Tezano (2004) “los paradigmas de progreso, en cuanto a modelos de referencia, han de ser básicamente una guía de orientación para la acción” (p.382); no como hojas de ruta totalmente prefijada, pues sería absurdo plantearlo para una travesía incierta, pero sí que sirvan para encaminar las decisiones y la acción hacia el mejor de los futuros posibles, un *deseable* que actúe de polo magnético. En este sentido, el humanismo, el amor por la libertad, propia y ajena, y el reconocimiento de la necesidad de colaboración de todos para afrontar los retos futuros se instituyen como los ejes fundamentales sobre los que debería girar la reflexión. En este sentido, tal y como expresó la UNESCO (1995) en su *Declaración sobre el papel de la*

⁴³ Así defendió la Agencia de la ONU para los Refugiados, ACNUR (2015), la conveniencia del término *crisis*: “esta es, ante todo, una crisis de refugiados, y no sólo un fenómeno migratorio. La gran mayoría de quienes llegan a Grecia proceden de zonas en conflicto como Siria, Irak o Afganistán, y están, simplemente, huyendo para salvar sus vidas.”

religión en la promoción de una Cultura de la Paz: “la paz no será posible si no reconocemos el pluralismo y respetamos la diversidad. Buscamos una armonía que es la esencia misma de la paz”.

Esta es la dirección esencial de este trabajo. Así, aunque el futuro se presenta cargado de incertidumbres y dinamismo, todo parece indicar que la diversidad de creencias va a continuar siendo un rasgo característico en nuestras sociedades. Aplicado al entorno de esta investigación, podemos deducir que no solo es cierto que en la actualidad los contextos educativos están caracterizados por esta diversidad, como se ha expuesto en el apartado 3.1, sino que se puede esperar, a la luz de los datos ofrecidos en este punto, que este tipo de diversidad va a continuar singularizando nuestros centros educativos, quizás aún con mayor agudeza. Resulta indispensable, en la noble y concienzuda intención de construir una escuela mejor, más justa, más inclusiva, donde la violencia, la discriminación y el acoso sean una triste reminiscencia, ahondar en una reflexión amplia, colegiada y profesional, atemperada de pasiones particulares, sobre el fenómeno religioso, la diversidad de creencias y su impacto escolar, especialmente, y no solo, en las dinámicas de conflicto y violencia.

Las videncias que auguran futuros trémulos no deben hacernos caer en la asunción resignada y perezosa de la *irremediabilidad* fatídica de *la fuerza del sino*, en un estatismo indolente o en un pesimismo panglossiano. La responsabilidad que tiene la institución educativa con la sociedad y especialmente con sus alumnos no le permite asumir el discurso del *no future* propio del nihilismo punk. No puede concebir el futuro como algo que se *descubre*, como algo predeterminado que está velado y que al alcanzarse aflora o como algo que está por *venir*, sino como algo que está por *producirse*, el futuro es un producto (del latín *productus*, participio de *produco*), una producción, el resultado de un desarrollo, de un proceso, de un esfuerzo. Aunque los virajes insólitos de la historia nos exponen a imprevistos que pueden trocar los resultados, sí parece que lo que se cree que *debe ser* y lo que se *desea que sea* supeditará en cierta medida lo que finalmente *sea*. En este sentido, el ser humano, en sus anhelos, detrás de su imaginación, y en la medida en que se lo posibilita su libertad y creatividad, es un *productor* de futuros. Tal y como expresó el filósofo francés Maurice Blondel (así fue citado en Rivera Rodríguez y Malaver Rojas, 2006) “el futuro no se prevé sino se construye” (p.260), es decir, se desarrolla con “la planeación del mismo y por tanto éste debe ser el resultado de una construcción para la obtención de un fin deseado” (261). La misma aseveración hace González-Carvajal (2000): “ahora mismo son posibles muchos futuros distintos, y de nosotros depende cuál de ellos acabará haciéndose realidad” (p.8).

Evitando obcecarse en un maniqueísmo contraproducente, sí se puede dilucidar una disyuntiva: el desarrollo de fórmulas que permita la sostenibilidad y la paz, o condescender con las intenciones que nos llevan a un futuro donde se perpetúe o agudice el conflicto, la desigualdad y la injusticia. Como manifestó Luther King (2010), “ya no es [solo] el idealista ni el obsesionado por el cataclismo quien busca una fuerza capaz de contrarrestar los medios de destrucción” (p.157) sino que “tarde o temprano, todos los pueblos del mundo, sin que para nada importen los sistemas

políticos que viven, tendrán que descubrir una forma de convivir en paz” (p.157) o como diría en el discurso de aceptación del premio Nobel⁴⁴, en la misma metáfora, “creo que aquello que los hombre egoístas han destruido, pueden reconstruirlo los hombres altruistas” (p.168).

Se espera que este aporte pueda sumar en la consecución de esta *escuela ideal*, que si bien puede resultar utópica, debe erigirse como el *deseable* que oriente el desarrollo y las esperanzas. Como con belleza concluía Harari (2017) su repaso histórico anteriormente citado, en el alcance del futuro quizás el principal interrogante no es tanto *¿en qué deseamos convertirnos?*, sino *¿qué queremos desear?* Y esto no es cualquier cosa, como explica el autor “aquellos que no se espanten ante esta pregunta es que probablemente no han pensado lo suficiente en ella” (Harari, 2017, p.454).

La educación juega un papel fundamental en la confección de ese escenario futuro donde los distintos pueden convivir en armonía, en esa reconstrucción que cimiente los futuros escenarios de convivencia; se espera por tanto que este documento, que es un ladrillo (en forma, peso y tamaño), sea útil también en la edificación de este nuevo modelo de escuela que posibilite y nutra ese nuevo modelo de sociedad que se anhela. No está agotada esta aspiración, se debe resistir el concurso en la *utopía banal* (del Barco, 1995), es decir, aunque “los valores en alza en el mercado cultural son la frivolidad, la ligereza, la superficialidad y la intrascendencia” (p.11) anunciando “el fin de las ilusiones y la ética mínima” (p.11), la escuela debe conservar, a toda costa y por el valor intrínseco que custodia, sus más altas ambiciones éticas.

Debe por tanto *reimaginarse*, en el vocablo de Aragay (2018), y erigirse como el primer lugar después de la propia casa donde cada individuo pueda *ser*, desde su diversidad, sin violencias ni sometimientos, donde se vele por su salud, felicidad y desarrollo. La primera institución donde se cuide de la diversidad y sus relaciones, se combata la discriminación, los discursos del odio, las dinámicas de acoso y la violencia. En este sentido y dentro de sus posibilidades, la escuela es también una *productora* de sociedades y de futuros; se desea así que este aporte sea de ayuda, al menos una pieza que contribuya a mejorar la maquina escolar, en esta admirable labor. Se precisa por tanto, como bien explicaría Delval (1996), de una reflexión honda sobre los mismo fines de la educación, siendo inherente en su profundidad la propia “reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones humanas” (p.88). Resulta interesante como se expresa esta vocación para la procreación de futuros en lema de la Universidad de La Sapienza, en Roma, la más prestigiosa de Europa meridional⁴⁵: *il futuro è passato qui*⁴⁶.

⁴⁴ Discurso pronunciado el 10 de Diciembre del año 1964 con motivo de la concesión del premio Nobel de la Paz y que aparece recogido íntegramente en el libro referido.

⁴⁵ Ocupa el puesto 114 en el ranking mundial y es la universidad mejor posicionada de los países que componen Europa meridional, según los criterios del Center for World University Rankings (2020)

⁴⁶ *El futuro ha pasado por aquí.*

La escuela del siglo XXI va a necesitar el cultivo de nuevas sensibilidades con respecto a la diversidad de sus alumnos, con madurez y profesionalidad y en más ámbitos de los que acostumbra, con un desarrollo previsor. También en esta materia interreligiosa o intercultural, respetando o propiamente desde la laicidad del espacio escolar, que es mismamente lo que posibilita y cuida de la convivencia de los distintos para el pleno disfrute de la escolaridad.

Como se desarrollará con más detalle en el apartado 5, laicidad no significa dispensa para desatender las diferencias legítimas de los alumnos y las implicaciones que estas pudieran desplegar en la escuela, también en esta dimensión de la diversidad de las creencias religiosas. Esto es así por tres motivos fundamentales: en primer lugar por recuperar, proteger y alimentar la paz y el bienestar en el seno del propio centro escolar, en segundo lugar por ofrecer una educación que sirva para la construcción de una sociedad cooperante y pacífica, tal y como se apuntaba en las líneas anteriores, y en tercer lugar lo que se estima más importante, el bien supremo del desarrollo integral, integrado y feliz de cada alumno, la noble tarea de ofrecer siempre un acompañamiento cuidadoso y nutritivo durante la escolaridad a cada alumno, desde su ser diverso hasta su ser en la diversidad.

4. LOS JÓVENES DEL CAMINO NEOCATECUMENAL

Considerando todo lo recogido en el apartado 2.1 sobre las características particulares de este tipo de diversidad y siguiendo la metodología de análisis expresada en el apartado 2.2., desde el orgánulo de la denominación más general hasta lo subatómico de las creencias personales, para este ejercicio se optó por un tipo particular dentro del universo cristiano católico: los jóvenes que durante su escolaridad se encontraba realizando el Camino Neocatecumenal.

Se estimó así adecuado el nivel llamado *molecular*, descubriendo un tipo específico de creyente en nuestro ecosistema de creencias que se describiría así: *cristiano católico – realizando el Camino Neocatecumenal*. Si bien siguiendo con lo argüido entonces se comprendería que en cada creyente se da un tipo *atómico* particular en la fórmula $R_{(r)} X+Y$ propuesta, donde R en este caso sería *cristiano católico*, sub-r *realizando el Camino Neocatecumenal* y X e Y el grado de escepticismo o de certidumbre en la creencia y la recurrencia en las prácticas propias del credo respectivamente, la incorporación de estas dos variables se consideró innecesaria. Aun reconociendo que estos dos factores son siempre inherentes, pues para ser creyente es necesario creer en algo particular, ya sea más o menos y siempre mediando alguna forma concreta de participación, atendiendo a los objetivos planteado estos dos factores se estimaron de poco impacto, bastando esta vez con la auto-identificación como prosélito y el reconocimiento de esta pertenencia por parte del grupo de iguales.

Se elige por tanto un tipo singular, fácilmente identificable, con un reconocimiento jurídico formal dentro un grupo considerado generalmente, de forma errada, homogéneo y en una distribución social *dominada*⁴⁷ por esta misma religión. En los siguientes apartados se realizará una aproximación a las características de este grupo católico particular, se repasará su desarrollo histórico y el arraigo en España y la Región de Murcia, y se detallarán aquellos aspectos particulares que han sido considerados en el diseño de esta investigación.

4.1. Breve recorrido histórico y características principales

El Camino Neocatecumenal es un itinerario de formación permanente en la fe cristiana católica de carácter bautismal y postbautismal iniciado en 1964 por Kiko Argüello y Carmen Hernández (fallecida en 2016), que dispone de estatutos eclesiales desde el año 2008, después de pasar el quinquenio *ad experimentum*, en el que a día de hoy participan miles de fieles católicos en los cinco continentes. Es esencialmente un proceso de formación cristiana, un *camino de evangelización* (Schönborn, 2012), un *instrumento* para la educación cristiana de adultos al servicio de los obispos (Gonzalez, 1999), un *catecumenado parroquial* (Calles Garzón, 2007) para la catequización postbautismal que se presenta como “una nueva experiencia catequética, nacida en el seno de la renovación suscitada por el Concilio Ecuménico Vaticano II” (p.17, *Neocatechumenale iter statuta*, 2008) y que se vive en formato de pequeña comunidad.

Este carisma formativo, permanente, comunitario, parroquial y de carácter postbautismal, aunque también propiamente bautismal, se afirma con rotundidad en las primeras palabras del *Decreto de aprobación* de los estatutos:

El Camino Neocatecumenal se pone al servicio de los obispos y los párrocos como un itinerario de redescubrimiento del Bautismo y educación permanente en la fe, se propone a los fieles que lo desean reavivar en su vida la riqueza de la iniciación cristiana, recorriendo este camino de conversión y catequesis [...] El Camino, cuyo itinerario se vive en las parroquias, en pequeñas comunidades constituidas por personas de diferente edad y condición social, tiene el objetivo último de llevar gradualmente a los fieles a la intimidad con Jesucristo, y de hacerlos sujetos activos de la Iglesia y testigos de la Buena Noticia del Salvador en todo el mundo. El Camino Neocatecumenal, además, es un instrumento para la iniciación cristiana de adultos que se preparan para recibir el bautismo (p.18, *Neocatechumenale iter statuta*, 2008).

⁴⁷ En los términos utilizados por el ESMRE (2019). Véase la distribución expresada en la Figura 7 en el apartado 3.1.1., donde se descubre una amplia mayoría católica (70%) superando los 2/3 de la población.

Solo para anticipar la extensión y el arraigo de este grupo particular dentro de la Iglesia católica, especialmente en España (se profundiza en el apartado 4.3), rescatar en este momento las palabras del cardenal arzobispo de Valladolid, entonces presidente de Conferencia Episcopal Española: “[el Camino Neocatecumenal] es un carisma vigoroso, extendido universalmente y muy fecundo en frutos de conversión personal y de renovación de la Iglesia” (Blázquez, 2016, p.XI).

4.1.1. Historia del Camino Neocatecumenal

Este itinerario catequético tiene su origen en las experiencias de evangelización desarrolladas desde 1964 por Francisco José Gómez Argüello, más conocido como Kiko Argüello, y Carmen Hernández en la barriada de Palomeras Altas, en Vallecas, constituida entonces por infraviviendas y chabolas⁴⁸. Así viene recogido en el libro escrito por el mismo iniciador, donde se narra con detalle estos primeros pasos: “estábamos haciendo, digamos, sin querer, una pastoral de frontera. Como quien empieza a hacer apostolado en una cárcel; estábamos en una situación extrema” (Argüello, 2012, p.31).

Señala Horcajo (2019) lo significativo del origen vallecano del Camino Neocatecumenal, describiendo esta zona particular de Madrid, que continúa siendo el distrito más vulnerable de la capital (Ayuntamiento de Madrid, 2019), como un vivero espiritual donde germinaron, entre otras instituciones más modestas, dos grandes movimientos en la Iglesia católica que, a día de hoy, tienen una importante presencia internacional:

En este barrio han surgido obras eclesiales que han proporcionado frutos en todo el mundo. San José María Escrivá aseguraba que el Opus Dei nació entre los pobres y los enfermos que él visitaba en Vallecas porque les pedía oraciones y allí descubrió la fuerza del Evangelio. Kiko Argüello comenzó viviendo en aquellas chabolas, respondiendo a la voluntad de Dios, en la zona de Palomeras, y allí fue germinando el *Kerigma* que sería el eje espiritual del Camino Neocatecumenal (Párrafo 2, Horcajo, 2019).

Fue en este contexto de exclusión social donde se crearon las primeras comunidades y se fue conformando primeramente la síntesis del propio corpus catequético. Así mismo lo expresó el propio Argüello (2003): “los pobres, este ambiente ha sido como un caldo de cultivo, como un laboratorio donde el Señor ha hecho gestar una síntesis kerigmático-catequética que hoy se está predicando en todo el mundo. Esta síntesis kerigmático-catequética la han fraguado los pobres”. Con más rotundidad lo recogería en la autobiografía anteriormente referida: “Juan XXIII, antes del

⁴⁸ Esta barriada, poblada mayoritariamente por emigrantes del sur de España, que fue desmantelada progresivamente en la década de los 80 (Babiano, 1998).

Concilio, dijo que la renovación de la Iglesia vendría a través de los pobres. Pues bien, puedo decir que en el Camino eso se ha cumplido” (Argüello, 2012, p.24).

Similar fue la primera experiencia en Italia. En 1968 el cardenal Dino Torreggiani, fundador de los Siervos de la Iglesia, una institución secular al cuidado de las poblaciones gitanas y *sinti*⁴⁹ de los asentamientos en las periferias italianas, conoció a los iniciadores y los invitó a trasladar la experiencia a Roma. Después de encontrar poca acogida en algunas parroquias de la capital comenzaron a evangelizar en las chabolas del Borghetto Latino⁵⁰, y tras un encuentro con jóvenes en la parroquia de Mártires Canadienses, se cursaron las primeras catequesis en noviembre de 1968, surgiendo la primera comunidad italiana. Argüello indica la presencia del Camino en más de 100 parroquias en Roma, con unas 500 comunidades (Argüello, 2012). En la actualidad Italia es el segundo país del mundo, siendo España el primero, con más miembros del Camino Neocatecumenal, en torno a 200.000 fieles (Drake, 2009).

También en Portugal el Camino Neocatecumenal tuvo una emergencia temprana y en un contexto de marginalidad. La primera comunidad se fundó en el año 1968, de la mano de los misioneros de los Sagrados Corazones, especialmente del padre Joao do Brito, en la antigua Curraleira⁵¹, en la costa de Lisboa.

A partir del año 70 comienza a multiplicarse el número de comunidades en Madrid y otras ciudades españolas. Se encuentra un ejemplo muy significativo en la tradicional parroquia de La Paloma, San Pedro el Real, en el barrio de La Latina. Como explican en su página web, en ese año “Kiko Argüello y Carmen Hernández, iniciadores del Camino Neocatecumenal, impartieron en esta iglesia las primeras catequesis para adultos y crearon la primera comunidad. A partir de entonces, se han dado catequesis en la parroquia todos los años, teniendo en la actualidad 18 comunidades en marcha con más de 900 miembros en total” (“Comunidades de la parroquia,” n.d.).

En aquellos momentos el crecimiento fue exponencial, trascendiendo los espacios periféricos de donde surgió; “la semilla que nació entre los pobres de Palomeras, el Señor fue llevándola a diferente niveles sociales y comenzó a extenderse” (Argüello, 2012, p.34). Primero por los propios iniciadores, a quien enseguida se agregó el sacerdote comboniano Mario Pezzi, y después por distintos equipos de catequistas itinerantes, que fueron llevando el Camino Neocatecumenal a petición de los obispos a multitud de diócesis, fundando y asentando nuevas

⁴⁹ *Sinti* o *sinta* es como se denomina a una de las poblaciones gitanas de Europa central, con una presencia amplia en Italia, y que ha sufrido una larga historia de exclusión social.

⁵⁰ Un pequeño asentamiento situado junto a la via Latina, en el distrito Appio-Latina, al sureste de la ciudad, poblado a partir de los años 30 y desmantelado definitivamente en 1981. En el año 1969 el barrio se encontraba en plena crisis social, siendo famoso el incendio de las barracas por los propios inquilinos como señal de protesta y que atrajo incluso la atención internacional (Fusco, 2013).

⁵¹ Asentamiento chabolista en la costa de Lisboa, con problemas de exclusión y marginalidad (Cardoso, 2018).

comunidades que a su vez ejercían su labor evangelizadora, estableciéndose equipos locales de catequistas y multiplicándose la presencia del movimiento en las distintas parroquias, alcanzando a día de hoy una representación amplia en los cinco continentes. Como explica Alberich y Binz (2005), además del reconocimiento oficial y acompañando a la expansión del carisma, también fueron surgieron distintas objeciones, controversias⁵² y críticas⁵³, ocasionando incluso que en “algunas parroquias y diócesis, el camino haya sido desaconsejado y hasta impedido” (p.62).

En este desarrollo histórico destacarían dos hitos fundamentales: en primer lugar, la publicación de la carta de reconocimiento del Camino Neocatecumenal por el papa Juan Pablo II (1990), titulada *Ogni Qualvolta* y dirigida al cardenal Paul Joseff Cordes, vicepresidente desde 1980 hasta 1995 del Consejo Pontificio para los Laicos y encargado *ad personam* del seguimiento del apostolado de este movimiento, y en segundo lugar, la aprobación de los estatutos eclesiales en 2002, primero *ad experimentum* por cinco años, también durante el papado Juan Pablo II, y su ratificación definitiva en 2008 siendo el cardenal Stanislaw Rylko presidente del Consejo Pontificio para los Laicos, ya durante el pontificado de Benedicto XVI.

La carta de reconocimiento supuso un primer respaldo fundamental, propulsando más si cabe el florecimiento de nuevas comunidades en distintos lugares del mundo. El mismo documento exhortaba a los obispos, de forma explícita y conclusiva, a valorizar y ayudar a “a esta obra para la nueva evangelización, para que se realice según las líneas propuestas por los iniciadores, en espíritu de servicio al Ordinario del lugar y en comunión con él, y en el contexto de la unidad de la Iglesia particular con la Iglesia universal” (Juan Pablo II, 1990).

Resulta de especial interés el primer párrafo, donde se indica, ya de entrada, el germen conciliar del Camino: cada vez que surgen en la Iglesia nuevos “impulsos de una mayor fidelidad al evangelio, florecen nuevos carismas que manifiestan tal realidad y nuevas instituciones que la ponen en práctica. Así ha sucedido después del concilio de Trento y después del concilio Vaticano II” (Juan Pablo II, 1990). Este desarrollo simultáneo del Camino Neocatecumenal, la influencia de la propia figura de Wojtyła, después Juan Pablo II, y el concilio ecuménico, es recogido por el propio Gennarini (2002b) en el comentario anexo a los estatutos: “mientras monseñor Wojtyła y el Concilio, y posteriormente el Magisterio, redescubrían la centralidad del catecumenado en el

⁵² Quizás el ejemplo más significativo se encuentra en Japón, donde a petición de los obispos y alegando dificultades para la inculturación del movimiento se solicitó la retirada de este itinerario en la región, ocasionando una controversia que precisó de la intervención del papa Benedicto XVI, quien llegó a nombrar a un delegado especial para la resolución del conflicto, y que en palabras del Prefecto de la Congregación para la Evangelización de los Pueblos, el cardenal Filoni continúa (Isao Kikuchi, 2017). Algo similar sucedió en Guam (Doody, 2017).

⁵³ Se pueden encontrar algunos ejemplos en los primeros pasos del movimiento en Italia, donde distintos obispos y cardenales expresaron suspicacias con respecto al itinerario, prohibiendo el desarrollo en sus diócesis o regulando de forma especial sus prácticas. Fue el caso del cardenal Carlo Maria Martini en Milán, del cardenal Silvano Piovaneli en Florencia, del cardenal Giovanni Saldarini en Turín y el cardenal Salvatore Pappalardo en Palermo (Magister, 1996).

proceso de evangelización [...] en un barrio de barracas de la periferia de Madrid estaba teniendo lugar una experiencia concreta de catecumenado post-bautismal” (p.4).

La expresión utilizada por Juan Pablo II en las primeras palabras de reconocimiento al Camino recogen la idea sostenida por los papas anteriores, con mayor significación si cabe en aquellos que vivieron el concilio, y que en diversas ocasiones refirieron este itinerario como un resultado, un fruto del espíritu renovador. Así mismo, y aunque no aparece recogido en la transcripción oficial de la audiencia general de ese día, distintas fuentes apuntan que el propio papa del concilio, haciendo un inciso espontáneo en la lectura del documento, saludó con la siguiente expresión a los sacerdotes del Camino Neocatecumenal presentes en el aula: “-mirad los frutos del Concilio-, vosotros hacéis lo que la Iglesia Primitiva hacía primero: el antes o después es secundario” (Pablo VI, 1974).

También Benedicto XVI insistió en este punto en repetidas ocasiones. Se presenta como ejemplo el fragmento incluido en el discurso por el 40º aniversario: “el Camino Neocatecumenal se integra en esta misión eclesial como una de las numerosas sendas suscitadas por el Espíritu Santo con el concilio Vaticano II para la nueva evangelización” (Benedicto XVI, 2009). Se pueden encontrar expresiones similares en otros textos del papa alemán, como en Benedicto XVI (2012).

4.1.2. El Camino Neocatecumenal y el Concilio Vaticano II

Muchos estudiosos aseguran que al menos teológicamente este concilio fue uno de los acontecimientos más importantes en la historia de Iglesia católica, para algunos solo comparable a la reforma de la Conferencia apostólica en las primeras décadas del cristianismo; una revolución equiparable a la transformación de la primera Iglesia iniciada por los discípulos y que se narra los *Hechos de los Apóstoles* (p.18, Sota G., 1996). La propia extensión de las conclusiones revela la envergadura de tal transformación, siendo el volumen de la documentación que emana de este concilio 20 veces mayor a la del Concilio Vaticano I, tres veces superior al de Trento y el doble que la suma de los siete primeros. Un trabajo recogido en cuatro Constituciones fundamentales, tres Declaraciones y nueve Decretos que cimientan en gran medida las formas, las ideas y los posicionamientos de la Iglesia católica en la sociedad moderna, resultado de los grandes cambios y las grandes tragedias experimentadas durante el siglo XIX y XX, y cuyo espíritu transformador permanece vigente, como un proceso abierto, una guía para el tránsito de la Iglesia católica por el siglo XXI (Espeja, 2012).

Sobre la relación especial del Camino Neocatecumenal con la reforma propuesta por el concilio, especialmente en las intenciones del papa Juan Pablo II, resulta interesante el comentario que realiza Gennarini (2002) a los estatutos y que acostumbra a venir anexada en las distintas ediciones de los mismos. En el capítulo 3 de este documento, que rescata en el título la expresión

que define al Camino Neocatecumenal como *fruto del Concilio*, se hace un repaso histórico desde la vivencia de los propios fundadores en paralelo al desarrollo de ciertas propuestas conciliares con respecto a las catequesis para adultos, destacando especialmente los conocimientos de Carmen Hernández en esta materia concreta. Como ella misma expresó, “a Kiko Argüello le llevé yo en bandeja el Concilio a las barracas” (Hernández, 2020). Se apunta que tanto la formación espiritual y teológica, especialmente en Carmen, su experiencia existencial, la misión en los barrios populares y de la mano de las reflexiones del propio concilio “constituyeron el humus, el laboratorio, que dio lugar a la síntesis kerigmática, teológico-catequética, que ha llegado a ser la columna vertebral de este proceso de evangelización de adultos” (Gennarini, 2002, p.116).

Así mismo fue declarado por Carmen Hernández en el acto de aprobación de los estatutos: “el Camino comenzó con el Concilio” (Hernández, 2002, p.70). También Kiko Argüello lo ha manifestado de forma recurrente; así lo expresaba, por citar solo una de las muchas fuentes que se pueden encontrar, en las primeras palabras de la *lectio* para la concesión del doctorado *honoris causa* por el Pontificio Instituto Juan Pablo II: “entre los numerosos dones que el Espíritu Santo ha suscitado para poner en práctica la renovación deseada por el Concilio está también el Camino Neocatecumenal”(Argüello, 2009). Este origen conciliar viene declarado explícitamente, como explica el mismo iniciador en la misma cita referida, en los dos primeros artículos de los Estatutos, especialmente en el segundo, y que expresan precisamente la naturaleza particular del itinerario:

(1) La naturaleza del Camino Neocatecumenal es definida por S.S. Juan Pablo II cuando escribe: “Reconozco al camino Neocatecumenal como un itinerario de formación católica, válida para los tiempos de hoy”,⁵⁴

(2) El Camino Neocatecumenal está al servicio de los Obispos como una modalidad de realización diocesana de la iniciación cristiana y de educación permanente en la fe, según las indicaciones del Concilio Vaticano II y del Magisterio de la Iglesia. (*Neocatechumenale iter statuta*, 2008, p.23)

En la primera nota al artículo nº2 se señala especialmente la exhortación a restituir la formación bautismal que aparece en una de las grandes constituciones ecuménicas que surgieron del Concilio, “restáurese el catecumenado para adultos, dividido en varias etapas” (art.64, *Sacrosanctum concilium*, 1964) y los artículos 13 y 14 del decreto *Ad Gentes* (1965), también central, sobre la actividad misionera de la Iglesia. El primero de ellos hace referencia a la evangelización y el segundo propiamente al catecumenado y la iniciación cristiana, donde se apunta lo siguiente:

⁵⁴ El entrecomillado, copiado del texto original, es un extracto de la Carta Pontificia *Ogni Qualvolta* (Juan Pablo II, 1990).

Los que han recibido de Dios, por medio de la Iglesia, la fe en Cristo, sean admitidos con ceremonias religiosas al catecumenado; que no es una mera exposición de dogmas y preceptos, sino una formación y noviciado convenientemente prolongado de la vida cristiana, en que los discípulos se unen con Cristo su Maestro. Iníciense, pues, los catecúmenos convenientemente en el misterio de la salvación, en el ejercicio de las costumbres evangélicas y en los ritos sagrados que han de celebrarse en los tiempos sucesivos, introdúzcanse en la vida de fe, de la liturgia y de la caridad del Pueblo de Dios (art. 14, *Ad Gentes*, 2020).

En la segunda de las notas al artículo nº2, y haciendo referencia particular al Magisterio de la Iglesia, se reseñan adicionalmente cinco documentos: tres exhortaciones apostólicas, todas ellas fuertemente fundamentadas en las conclusiones de Concilio, junto a una referencia al Catecismo⁵⁵ y otra al *Directorio general para la catequesis* (Congregación para el clero, 1997), donde se explicita la necesidad de desarrollar una formación permanente en la fe, haciendo especial hincapié en los puntos 59 y 91 que ahondan la importancia de la catequesis postbautismal.

La primera de las exhortaciones referenciadas es el texto *Evangelii Nuntandii*, firmado por Pablo VI, que en una reflexión contemporánea trata específicamente el tema de la *nueva evangelización*. Se extrae de esta nota la siguiente cita: “es ya evidente que las condiciones actuales hacen cada vez más urgente que la instrucción catequética sea dada en forma de un catecumenado” (Pablo VI, 1975). Este documento es conclusivo de la III Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos, de 1974, en el que participó además el entonces arzobispo de Cracovia Karol Wojtyła, que ratificaría años después los estatutos del Camino Neocatecumenal, ya como papa.

La cita apuntada pertenece al artículo 44 donde se trata específicamente la cuestión catequética, cuyos métodos, dice específicamente, deberán “ser adaptados a la edad, a la cultura, a la capacidad de las personas, tratando de fijar siempre en la memoria, la inteligencia y el corazón las verdades esenciales que deberán impregnar la vida entera” (Pablo VI, 1975).

Las siguientes exhortaciones recogidas pertenecen a Juan Pablo II. Se pone la atención en los puntos en los que se aborda propiamente el tema de la formación catequética para jóvenes y adultos que, aun siendo ya plenamente católicos, desean profundizar en su fe a través de un itinerario de renovación bautismal, expandiendo en cierto modo la noción tradicional del catecumenado, que en su sentido más estricto solo comprendería la formación de aquellos que quieren acceder al bautismo.

⁵⁵ En concreto, al nº 1230: “por su naturaleza misma, el Bautismo de niños exige un catecumenado postbautismal. No se trata sólo de la necesidad de una instrucción posterior al Bautismo, sino del desarrollo necesario de la gracia bautismal en el crecimiento de la persona.” (p.287, *Catecismo de la Iglesia Católica*, 1992).

La primera cita recogida pertenece artículo 44 del documento *Catechesi tradendae*, que curiosamente tiene la pluma de tres papas distintos⁵⁶, y recoge las conclusiones de la IV Asamblea General del Sínodo de Obispos, de 1977. Retomando de nuevo las orientaciones del Concilio, se pone en este documento la atención en las necesidades de catequización contemporáneas, y que en relación a lo apuntado sobre la formación postbautismal, utilizando propiamente en el título la expresión *cuasi catecúmenos*, dice lo siguiente:

Entre estos adultos que tienen necesidad de la catequesis, nuestra preocupación pastoral y misionera se dirige a los que, nacidos y educados en regiones todavía no cristianizadas, no han podido profundizar la doctrina cristiana que un día las circunstancias de la vida les hicieron encontrar; a los que en su infancia recibieron una catequesis proporcionada a esa edad, pero que luego se alejaron de toda práctica religiosa y se encuentran en la edad madura con conocimientos religiosos más bien infantiles; a los que se resienten de una catequesis sin duda precoz, pero mal orientada o mal asimilada; a los que, aun habiendo nacido en países cristianos, incluso dentro de un cuadro sociológicamente cristiano, nunca fueron educados en su fe y, en cuanto adultos, son verdaderos catecúmenos. (Juan Pablo II, 1979)

Por último se incluye una cita de la exhortación apostólica *Christifideles Laici*, documento conclusivo con las enseñanzas del Sínodo de los Obispos sobre la vocación y misión de los laicos, de 1987, y que con respecto a las catequesis postbautismales de adultos se expresa en forma similar a lo recogido en las líneas anteriores, incluyendo además el espacio de la pequeña comunidad eclesial como una forma especialmente favorable:

Dentro de algunas parroquias, sobre todo si son extensas y dispersas, las pequeñas comunidades eclesiales presentes pueden ser una ayuda notable en la formación de los cristianos, pudiendo hacer más capilar e incisiva la conciencia y la experiencia de la comunión y de la misión eclesial. Puede servir de ayuda también, como han dicho los Padres sinodales, una catequesis postbautismal a modo de catecumenado, que vuelva a proponer algunos elementos del «Ritual de la Iniciación Cristiana de Adultos», destinados a hacer captar y vivir las inmensas riquezas del Bautismo ya recibido (Juan Pablo II, 1988).

Por tanto, además del patente interés por la revitalización del catecumenado bautismal y postbautismal expresado en los distintos documentos apuntados brevemente en los párrafos anteriores, también resulta un punto destacable para el florecimiento del Camino Neocatecumenal la ampliación y la revalorización del espacio para el apostolado desarrollado por catequistas laicos

⁵⁶ Este documento, ratificado finalmente en 1979 por Juan Pablo II, fue iniciado originalmente por Pablo VI con las conclusiones de los padres sinodales en 1976, falleciendo en 1978 sin llegar a terminarlo. Fue retomado brevemente por Juan Pablo I, pero tampoco él alcanzó a finalizarlo.

y, en general, los itinerarios de formación cristiana desarrollados por y para jóvenes y adultos laicos vividos en pequeña comunidad. El tema del laicado fue una de las grandes ocupaciones, tratándose transversalmente en diversos momentos y desde varias perspectivas: “uno de esos temas es la relación de la Iglesia con el mundo, y cómo deberá actuar el laico, no ya como *Longa manus* sino por propio derecho, su vocación bautismal de proclamar la palabra en el mundo” (p.15, Astigueta, 1999), expresado fundamentalmente en la constitución *Lumen Gentium*, considerada columna vertebral del concilio (Rodríguez, 2007).

Con la siguiente sencillez hilaría Romero (2002) en una de sus homilías la relación entre la renovación fruto del concilio, el apostolado de carácter catequético y el catecumenado desarrollado por el Camino Neocatecumenal, destacando que una de “las renovaciones que ha traído el Concilio Vaticano II es la de darle al Catecumenado su puesto de honor que siempre tuvo en la evangelización, porque el Catecumenado, la catequesis, es parte de esa evangelización.”

En este sentido, y como explica Fernandez Conde (2001), las conclusiones conciliares recogerán que desde el laicado “la predicación puede ser realizada no solo en el seno parroquial, sino también en asociaciones y movimientos que ofrecen la posibilidad de crecer en la fe cristiana y de expresarla según el carisma específico de la asociación del movimiento” (p.219).

Se descubre la intensa inquietud misionera en la propia experiencia de los iniciadores, especialmente en la figura de Carmen Hernández (Hernández, 2020), y en la maduración del carisma catequético del Camino Neocatecumenal. Esto se corresponde estrechamente con lo expresado en la citada *Lumen Gentium*, donde se recogerá con toda intención, especialmente en el capítulo IV, la necesidad de abordar una reflexión pastoral para renovar y fortalecer la evangelización reconociendo a los laicos como miembros activos de tal misión, exhortándoles a participar, incluso a ser el centro, y desgranando con detalle la importancia de la diversidad del apostolado, la manera de llevarlo a cabo por los no consagrados, el testimonio de vida de los mismos y la relación entre ellos y la jerarquía eclesial. Así se expresó el mismo iniciador en su intervención durante el Jubileo de los catequistas y profesores de Religión en el año 2000:

Hoy, si queremos abrir un camino de evangelización para el hombre contemporáneo, debemos recuperar esta síntesis entre kerigma, cambio de vida y liturgia [...] El Camino Neocatecumenal —reconocido por el Santo Padre como un itinerario de formación católica, válido para la sociedad y para los tiempos de hoy— siente la urgencia de ponerse al servicio de la Iglesia para la realización de la nueva evangelización del mundo contemporáneo (p.12, Argüello, 2000).

4.1.3. *La pequeña comunidad y la forma jurídica del itinerario neocatecumenal*

La participación en pequeña comunidad, tan característica, no debe inducir a error. Aunque en distintas ocasiones se ha referido al Camino Neocatecumenal como un *movimiento* de la Iglesia católica, tal denominación resulta imprecisa. La forma jurídica es de *itinerario*, es decir, no es propiamente un movimiento, una asociación de fieles o una orden como tal, sino un grupo reunido en torno y a causa de seguir juntos un proceso formativo, sin que exista entre los miembros ningún conjunto particular de derechos y obligaciones distintos de los comunes a cualquier feligrés católico. Así ha sido expresado en numerosas ocasiones por los propios iniciadores y viene desarrollado, con toda intención, en los comentarios jurídicos y eclesiales que cierran los propios estatutos (Arrieta, 2002).

Sobre esta cuestión se encuentra un testimonio breve pero preciso en el documento redactado por sacerdotes y responsables de las primeras parroquias de Roma en 1972, apenas seis años después del surgimiento de la primera comunidad en Madrid, y que aclara el carisma y la vocación particular con la siguiente afirmación:

No es un grupo espontáneo, ni una asociación; no es un movimiento de espiritualidad, ni un grupo selecto dentro de la parroquia. Es un camino vivido en régimen de pequeñas comunidades formado por personas de edad, condición social, mentalidad y cultura diferentes, que, dentro de la actual estructura de la parroquia y en comunión con el Obispo, reviven en plenitud su bautismo (p.4, Argüello, 2010).

Con más rotundidad si cabe lo expresaría tras la aprobación de los estatutos: “es la primera vez que la Iglesia en sus dos mil años reconoce un catecumenado para después del bautismo (post-bautismal) ofrecido a los obispos. Por eso, no somos una asociación, un movimiento o una congregación, sino un instrumento al servicio de los obispos” (p.5, Argüello, 2002).

Como bien se indica en el comentario jurídico anteriormente referido, “el Camino Neocatecumenal no viene considerado como asociación, ni como movimiento o tipo de agregación de personas que establezcan entre ellas algún tipo de vínculo formal” (p.96, Arrieta, 2002), lo que quiere decir que, al menos a este nivel normativo y sin que quepan las formas del Camino Neocatecumenal otra forma jurídica tipificada en el Derecho de la Iglesia Católica, puede declararse que la forma de esta realidad eclesial es, sencillamente, la de itinerario formativo postbautismal, completamente incluido en su propio nombre, un *camino neocatecumenal*.

En cualquier caso, aun sin ser propiamente un movimiento, y si bien la naturaleza no es asociativa, la célula básica donde se desarrolla tal formación sí es la *comunidad neocatecumenal*, constituida por un grupo pequeño y estable de fieles católicos que se instruyen juntos siguiendo este itinerario catequético particular, en la que ciertamente se establecen relaciones fuertes y sentimientos de pertenencia, sin que operen formalmente otros vínculos de tipo jurídico. Esta

participación se hace además de una forma organizada, desarrollándose distintas funciones o carismas que derivan de las necesidades de la propia actividad comunitaria (responsables y corresponsables, cantores o salmistas, hostiarios, etc.) y que, formando una pequeña sociedad cristiana, *camina* como una única unidad, con cierta autonomía, a su propio ritmo, según los tiempos, las etapas y los ritos descritos en el *Directorio catequético*, que recogen “la tradición oral y la praxis de más del 30 años del Camino” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.25), y que vienen expresado, al menos en líneas generales, en los mismos estatutos (capítulo IV).

Por lo tanto, y aunque en este documento se haya hecho referencia en múltiples ocasiones a *la pertenencia y los miembros* del Camino Neocatecumenal, también en el diseño del instrumento (nótese, por ejemplo, la recurrencia insistente del verbo *pertenecer* en las dimensiones B y C del cuestionario), esta membresía no dispone, como sí sucede en otros movimientos, de tal condición según el marco normativo de la Iglesia. Aunque puede existir el sentimiento de arraigo, lo cierto es que dada la naturaleza propia del Camino Neocatecumenal, a éste no se pertenece, sino que más bien se hace, se *camina*, de forma similar a la que se cursan unos estudios. Este mismo ejemplo es incluido en el anexo referido:

Lo mismo que sucede, por ejemplo, en estructuras formativas como una escuela de idiomas o una escuela de cualquier género. En tales realidades, ciertamente, se produce un sistema de relaciones estables entre los alumnos que siguen de año en año en los cursos, sin que por eso venga establecida relaciones de relevancia jurídica entre ellos, por más intensa que sea la relación humana (Arrieta, 2002, p.98).

Esto es un rasgo fundamental de la naturaleza del grupo, que desde los orígenes fue reactivo a ser comprendidos como una realidad asociativa, como lo son las órdenes religiosas, también en sus agrupaciones laicales. Así lo explica Bogarín Díaz (2002), apuntando este rasgo como una de sus características más singulares: “no existe una denominación oficial para todos los que lo recorren (no es correcto decir «los que pertenecen a él», ya que no se trata de una asociación). Con frecuencia vienen siendo llamados, a veces cariñosamente, a veces despectivamente, *los kikos*” (p.751).

Aun queriendo escapar de la vinculación con lo asociativo, la pertenencia comunitaria resulta una característica muy definitoria. Tanto es así que con frecuencia, además del apelativo *kiko*, aquel que participa en el Camino Neocatecumenal también es nombrado como alguien que *es de o está en comunidades*. Esta recuperación de la pequeña comunidad como el ecosistema propio del cristianismo fue también uno de los puntos de reflexión durante el concilio y un rasgo característico de los movimientos y carismas que surgieron de éste. Identifica Espeja (2001) tres corrientes distintas, “que pueden ser indicativas para ver hacia donde sopla es Espíritu: comunidades cristianas populares, renovación carismática y comunidades neocatecumenales” (p.211). De igual forma Alberich y Binz (2005) incluye al Camino Neocatecumenal entre las asociaciones y movimientos de *tipo comunitario* en los que se da la catequesis para adultos. Así lo expresarían:

Entran en este apartado los movimientos comunitarios que incluyen en sus programas un camino de maduración de la fe: acción católica, carismáticos, neocatecumenales, focolarinos, etc. Igualmente las diversas formas de nuevas comunidades “de talla humana”, para la renovación del tejido comunitario eclesial, que ofrecen ocasiones y lugares privilegiados de itinerarios de fe con adultos (p.55).

Los mismos estatutos del Camino señalan en repetidas ocasiones la importancia de que esta experiencia catequética se de en el seno de pequeña sociedad parroquial. Así lo apunta, por ejemplo, en el artículo 7: “dentro de la parroquia, el Neocatecumenado es vivido en pequeña comunidad -denominada comunidad neocatecumenal -, dado que la forma completa o común para la iniciación cristiana de adultos es la comunitaria” (p.29, *Neocatechumenale iter statuta*, 2008). Tal afirmación se hace aportando una referencia las indicaciones para la formación postbautismal de adultos que se recoge en el punto número 258 del *Directorio General para las Catequesis*:

Como referente sólido para la catequesis parroquial se requiere la existencia de un núcleo comunitario compuesto por cristianos maduros, ya iniciados en la fe, a los que se les dispense un tratamiento pastoral adecuado y diferenciado. Este objetivo se podrá alcanzar más fácilmente si se promueve en las parroquias la formación de pequeñas comunidades eclesiales (Congregación para el Clero, 1997).

Se considera fundamental la integración y la participación en la vida comunitaria, para lo cual el catecúmeno es progresivamente educado, de una forma “gradual y constante mediante la integración en la pequeña comunidad” (p.38, *Neocatechumenale iter statuta*, 2008). Esta incorporación a la propia comunidad como hito fundamental, donde se podría entender incluso cierto *rito tránsito* en parte de la población de este estudio, como se explica más adelante, resulta también de suma importancia en las intenciones de esta investigación, estando sus variables principales recogidas en los ítems de la dimensión B del cuestionario.

Se entiende por tanto que la participación en el Camino Neocatecumenal como itinerario tiene al menos dos hitos significativos de inicio que marcan propiamente el comienzo de la pertenencia al grupo y la posible identificación del fiel, tanto auto-referida como reconocida por el grupo de iguales, asunto de importancia para la investigación. A partir de ellos se comienza un desarrollo en fases bien delimitadas, identificables y similares a las de un curso, definiendo incluso estados distintos (*pre-catecúmeno, catecúmeno*). Por este motivo en el diseño la investigación se consideró necesario reparar en las posibles implicaciones entre estos momentos esenciales y los objetivos planteados. En el siguiente apartado se apunta brevemente las etapas del Camino Neocatecumenal tal y como vienen recogidas en sus estatutos, poniendo especial atención en los *pasos* o momentos en dicho desarrollo característicos en la población escogida y los rasgos particulares que se han considerado.

4.2. El itinerario formativo del Camino Neocatecumenal

Como se insistía en el apartado anterior, no debe comprenderse al Camino Neocatecumenal únicamente como una hermandad o asociación particular dentro de la Iglesia católica, sino primeramente como un grupo compuesto por pequeñas comunidades que se encuentra, cada una en su tiempo, realizando un itinerario formativo reglado por unos estatutos eclesiales, un directorio catequético único, recogido en los mismos estatutos, y bajo la dirección de un equipo internacional de catequistas, que en ocasiones convoca a eventos o recomienda la realización de actividades extraordinarias⁵⁷, no incluidas formalmente dentro del propio itinerario. Así lo explica Borobio (2007), “lo propio de estas comunidades no es el *estilo neocatecumenal*, sino la verdadera recuperación o restauración del catecumenado” (p.49), añadiendo que “las características, la estructura y la dinámica que sigue, son muestra de cómo en ellas se conserva, aplica y realiza la identidad misma del catecumenado” (p.50). Es decir, el Camino Neocatecumenal es, antes que cualquier otra cosa, un proceso catequético-litúrgico configurado en distintas etapas progresivas, bien distinguidas, por las que se *camina* a través de distintas experiencias y *pasos*, incluyendo algunos ritos particulares propios de la iniciación cristiana.

Se encuentra un buen esquema introductorio en el primer punto del artículo 8 de los estatutos, donde se describe el curso de la siguiente manera:

El Neocatecumenado consta de las catequesis iniciales y del itinerario neocatecumenal, articulado según las tres fases de la iniciación cristiana: precatecumenado, catecumenado y elección, dividido en etapas, jalonadas por pasos marcados por algunas celebraciones” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2008, p.29).

Así, se puede distinguir al menos cinco grandes periodos: una primera etapa kerigmática, donde se reciben las catequesis iniciales y se forma la nueva comunidad, el precatecumenado, el catecumenado, la elección como culmen y un estado posterior, sin cierre, donde una vez finalizado el itinerario la comunidad permanece en un proceso llamado *de educación permanente en la fe*, insertos en la vida pastoral de la parroquia en el esquema anteriormente presentado de la Iglesia como *comunidad de comunidades*. Si bien este último estadio no se incluye propiamente como una etapa dentro del itinerario, sino como un estado consecuente a la formación recibida, el modo particular de participación también aparece reglado en cierto modo en el Título III de los estatutos.

Aun en lo sintético de la cita presentada puede apreciarse con claridad como el itinerario se encuentra perfectamente definido en fases distintas, a las que se accede a través de ritos y celebraciones particulares. Así, por ejemplo, el momento final del precatecumenado y que da

⁵⁷ Un ejemplo sería la convocatoria a la llamada gran misión en mayo de 2019. Durante los domingos del tiempo pascual grupos de distintas comunidades y parroquias se reunieron en las plazas, unas 10.000 localizaciones en ciudades de 135 países distintos, para rezar los laudes y compartir públicamente algunos testimonios (Valentín-Gamaro, 2019).

acceso al catecumenado, es la realización comunitaria de un escrutinio, llamado *segundo escrutinio* (pues hay un *primero* al comienzo del precatecumenado). De esta manera viene referido en el artículo 19: “en la celebración del *segundo escrutinio* se da paso al catecumenado postbautismal” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2008, p.43).

Dado el abundante número de pasos y momentos que se dan durante el itinerario, y desde la necesidad de abreviar, en este apartado se pondrá la atención únicamente en las dos primeras fases, las catequesis iniciales, el surgimiento y la incorporación a la comunidad y el precatecumenado, periodo que se corresponde por edad con la población de este estudio y en cuyas características principales se ha reparado para la identificación de los participantes y el diseño de la investigación.

Si bien antes se apuntó, recogiendo lo que dicen los estatutos sobre el inicio del Camino Neocatecumenal con la realización de las catequesis iniciales y la integración en una pequeña comunidad, se aventura en este punto que, al menos en el factor identitario que se observa en los objetivos de esta investigación, existe un estadio todavía anterior en algunos casos: los niños y adolescentes que antes incluso de hacer las catequesis y participar en su propia comunidad, acompañan y participan de alguna forma en la comunidad de sus padres, pudiendo tener en ésta incluso un alto grado de arraigo. Además de la formación particular en la fe recibida en casa (Art. 14, *Neocatechumenale iter statuta*, 2012), como la lectura dominical de los laudes, es frecuente que los hijos asistan con sus padres a la celebración de la eucaristía, característicamente en las primeras vísperas del sábado, con las formas litúrgicas y estéticas distintivas del Camino Neocatecumenal, y a la convivencia mensual, incluso siendo acompañados o instruidos por las figura de un *didáscalo*.

Así, al menos en este sentido de membresía y en lo relativo al factor identitario que nos ocupa, la pertenencia al Camino Neocatecumenal puede ser *familiar*, es decir, los niños y los adolescentes pueden ser asociados con este grupo por la participación de sus padres. Se reconoce aquí un rasgo característico de la identificación religiosa, que presupone la continuidad intergeneracional de la creencia: generalmente se tiende a considerar que el credo del adolescente es el mismo que el de sus padres, al menos hasta que se le supone cierta madurez y autonomía en este sentido. Si bien algunos estudios indican una correspondencia alta (Chen y Vander Weele, 2018), no es este siempre, ni mucho menos, un resultado fijo.

Es por esto que en la escala de identificación del cuestionario diseñado para la investigación, además de considerar los dos primeros hitos, a saber, la realización de las catequesis (ítem B2) y la incorporación en la comunidad (ítem B3), se incluyó un interrogante sobre la pertenencia de los padres (ítem B1). Nótese además el matiz en el ítem B3, donde se introdujo el adjetivo *propia* para indicar justamente la distinción con respecto a la comunidad donde participan los padres. Este momento supone un cambio importante en algunos casos, pasando de participar de forma satelital a comenzar propiamente el itinerario catequético en una comunidad distinta y con cierta autonomía.

Se podría distinguir por tanto, aun pudiendo encontrar también otros tipos que no se han considerado como la participación de otros miembros de la familia extensa, como los abuelos o los tíos, o las mismas parejas de novios, dos formas distintas de llegar a las catequesis que dan inicio al Camino Neocatecumenal: los hijos de los padres que ya participan y que llegado el momento comienzan su propia experiencia independiente, y aquellos jóvenes que por un motivo u otro, sin haber sido educados desde la infancia dentro de este grupo, se animan a realizarlas.

A partir de esto se podría descubrir tipos distintos de identificación que podrían dar lugar a confusión: hay jóvenes cuyos padres participan del Camino Neocatecumenal y que no tienen relación o participación alguna, que quizás llegaron a tenerla durante la infancia, pero que llegada la adolescencia dejaron de asistir, es decir, jóvenes con *familias neocatecumenales* pero que *no son neocatecumenales*, pues no están realizando el itinerario, y, por el contrario, jóvenes cuya familia no tiene relación alguna con el movimiento, pero que sí participan en su propia comunidad. De esta manera, aunque pueda parecer una obviedad, conviene aclararlo: en esta investigación se ha puesto la atención en aquellos que son identificados como miembros del Camino Neocatecumenal, ya sea por su propia participación o por la participación familiar, pero que, además de ser reconocidos (como se interroga en los ítems B4 y B5), lo son realmente; es decir, se encontraban realizando el itinerario neocatecumenal. Esta decisión, fundamentada en los objetivos planteados, se toma sabiendo que puede existir un grupo de jóvenes cuyos padres, y quizás otros hermanos, pertenecen al Camino Neocatecumenal y que pueden ser asociados con el movimiento por esta pertenencia familiar sin que ellos mismos formen parte.

La forma en la que se realizan las primeras catequesis, llamadas en los estatutos *catequesis iniciales*, vienen recogidas en el capítulo II del título II. Se trata de 15 encuentros desarrollados en el arco de dos meses, con dos reuniones semanales, y que culminan con la celebración de una convivencia en la que se inaugura la nueva comunidad incluyendo a aquellos que hayan finalizado este ciclo inicial y deseen proseguir en el itinerario.

Generalmente las parroquias que ofrecen catequesis publicitan su inicio durante las misas, siendo los mismos catequistas quienes realizan un comentario durante o al final de la celebración (denominados *anuncios*), además de colocar pancartas en las fachadas de los templos, de los salones o edificios parroquiales, pegar carteles por las calles o en los comercios de la zona y distribuir tarjetas de invitación, incluyendo, como novedad en los últimos años, fotomontajes, vídeos y GIFs animados para la difusión por redes sociales. Aunque en ocasiones no se cite explícitamente al Camino Neocatecumenal son fácilmente identificables por el uso general de las pinturas o los dibujos de Argüello, pudiéndose encontrar alguna excepción, como el cartel presentado en la imagen nº3 en el Anexo II, diseñado para las catequesis en la parroquia de San Lorenzo, Murcia, en 2019. Se presentan en ese mismo anexo algunos ejemplos más de carteles y tarjetas de invitación.

El contenido de estas catequesis, que tienen formato de conferencia, a modo de clase magistral expositiva en la que el catequista desarrolla el tema que corresponde según el directorio catequético, viene presentado brevemente en el artículo 9 de los estatutos, describiendo una articulación en tres partes: (1) el anuncio del kerigma que llama a la conversión (2) el kerigma preparado por Dios a través de la historia de la salvación (3) el kerigma en los sacramentos y la *koinonia*.

Estas sesiones son de acceso libre, abiertas al público general, no solo a la feligresía habitual de la parroquia, y no media inscripción, registro ni control de asistencia, marcando como único requisito ser mayor de 13 años (p.37, *Neocatechumenale iter statuta*, 2012). Solamente se adquiere cierto compromiso, implicando de algún modo una adscripción, en la culminación de la convivencia final que viene explicada en el artículo 10, titulado propiamente *el nacimiento de la comunidad neocatecumenal*. En estos términos se expresa:

A través de la predicación y de las celebraciones realizadas en las catequesis iniciales, el Espíritu Santo invita a hombres y mujeres de diversa edad, mentalidad, cultura, condición social a emprender juntos un itinerario de conversión, fundamentado en el redescubrimiento progresivo de las “inmensas y extraordinarias riquezas y responsabilidades del Bautismo recibido” para realizar en ellos el gradual crecimiento y maduración de la fe y de la vida cristiana. Al final de la convivencia, con lo que acogen la llamada a recorrer el catecumenado postbautismal, se forma la comunidad neocatecumenal (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.32).

En este momento, tal y como se desarrolla en el punto 3 del artículo citado, la comunidad es confiada a la cura pastoral del párroco y se establece, mediante votación, un responsable laico y algunos corresponsables, que son confirmados por el sacerdote y por los catequistas, asumiendo la responsabilidad de “colaborar con el presbítero para garantizar que la comunidad recorra el itinerario del Camino Neocatecumenal según lo establecido en el Estatuto y en el Directorio, y para cuidar los aspectos organizativos” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.33).

Conviene recordar aquí lo apuntado en las líneas anteriores: al no ser el Camino Neocatecumenal un movimiento de tipo asociativo, sino un itinerario formativo de carácter comunitario, esta integración en la comunidad surge del interés personal en profundizar en la fe a través de esta participación grupal sin que opere ninguna de las formas jurídicas o asociativas que incluye el derecho canónico. No hay por tanto registros, inscripciones formales, compromisos, promesas o votos religiosos de ningún tipo, simplemente la voluntad de continuar el itinerario, en las formas propuestas y en compañía o formando parte de la comunidad que nace.

La primera etapa que se desarrolla en comunidad es el llamado *precatecumenado postbautismal*, que viene descrito en el artículo 19 como un tiempo de *kénosis*, de una duración en torno a los cuatro años, dividida en dos fases distintas marcadas por la realización un primer

escrutinio y culminada por un segundo, conclusivo del periodo (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.43). En este artículo sí se hace referencia a una *inscripción del nombre* en la celebración conclusiva del primer escrutinio, recuperado del rito de la *elección* incluido en la liturgia de la celebración cristiana católica del bautismo en adultos (Abad Ibáñez y Garrido Bonaño, 1997), pero que en este momento tiene un carácter simbólico. No supone en esta forma y con respecto al derecho de la Iglesia la asunción de nuevos deberes u obligaciones, ni la adscripción de un compromiso mayor que el expresado en el artículo: con este gesto “piden a la Iglesia que les ayude a madurar en la fe para realizar las obras de vida eterna” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.42). Tampoco sirve como registro formal, como sí sucedería, por ejemplo, en las promesas temporales y perpetuas en las fraternidades laicales de las órdenes religiosas, teniendo su propio marco normativo (Corral Salvador y Urteaga Embil, 2000).

Este periodo viene caracterizado por la celebración recurrente del llamado *trípode*: la celebración semanal de la Palabra, en día laborable y a la tarde-noche, la celebración de la eucaristía la víspera del sábado, generalmente en comunidad y con las formas estéticas y los detalles litúrgicos característicos del Camino, y una convivencia dominical, que incluye el rezo de los laudes y otros momentos de oración y compartir comunitario.

Además de estos eventos, de recurrencia semanal y mensual, se identifican dos momentos más de preparación de la liturgia, cuya frecuencia varía ampliamente según sea el tamaño de la comunidad y de los subgrupos que la componen, además de la cantidad de comunidades que celebren juntas la misa en la misma parroquia y la costumbre de incluir o no en estas dinámicas a las comunidades más nuevas. Es decir, además de participar en las celebraciones, la comunidad se divide en equipos más pequeños que van rotando y que previamente se reúnen, generalmente en sus propias casas, para estudiar los contenidos de la celebración, eligiendo los cantos y las lecturas y/o preparando las moniciones de las mismas. Si bien para la celebración de la eucaristía se sigue, como no podría ser de otra manera, lo correspondiente según el ciclo litúrgico católico, para la celebración semanal de la Palabra la selección se realiza según las formas y los temas propuestos en el *Directorio Catequético* para cada uno de los momentos del precatecumenado; repasando nociones bíblicas recurrentes al principio, como “*agua, roca, cordero, etc.*” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.42), y siguiendo con el estudio de personajes como “*Adán, Eva, Caín, Abel, Noé, etc.*” (p.43).

A partir de la celebración del segundo escrutinio da comienzo una segunda fase más extensa, denominada *catecumenado post-bautismal* y que viene desarrollada de forma sintética en el artículo 20 de los estatutos. Dada la edad mínima para comenzar el itinerario, no menos de 13 años, y la duración del precatecumenado, alrededor de cuatro años, se estima improbable que la población que se observa en este estudio haya alcanzado durante la escolaridad este segundo periodo, aunque sí podría encontrarse algún caso en aquellos más precoces, que repitieran algún

curso de la E.S.O. o que su comunidad, por algún motivo especial, tuviera un desarrollo más rápido.

Aun teniendo en cuenta esto, no se consideró relevante para los objetivos de la investigación ni se estimó oportuno interrogar sobre este asunto en el cuestionario, comprendiendo que en la dimensión observada, es decir, la identificación por parte del grupo de iguales, no se encuentran diferencias de relevancia entre las formas y las actividades propias del precatecumenado y los primeros momentos del catecumenado, quedando las actividades que implican una mayor exposición pública, suponiendo una revelación mayor de la membresía, como el envío misionero “de dos en dos, por las casas de la parroquia” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.42) o la profesión pública de la fe “proclamando el credo solemnemente ante los fieles” (p.44), en segunda etapa muy alejada ya del tiempo escolar.

4.3. Algunos datos sobre el estado actual

Como se apuntaba en el apartado anterior, dada la naturaleza particular del Camino Neocatecumenal que no usa registros, promesas, votos o inscripciones particulares, resulta complicado determinar en número exacto de participantes. En la página web oficial se aproximan los siguientes datos: “en la actualidad, el Camino Neocatecumenal está presente en 134 naciones de los cinco continentes, con 21.300 comunidades en 6.270 parroquias, así como 1.668 familias en misión de las cuales 216 son *missio ad gentes* en ciudades descristianizadas de los cinco continentes, y con 125 seminarios Diocesanos Misioneros *Redemptoris Mater*” (“El camino en la actualidad,” n.d.). Si bien la fuente no indica en qué fecha se realizó este recuento, sirve como referencia una noticia recogida en el diario *ABC* publicada a mediados de 2018 y que presenta unos números idénticos para describir al grupo (Daniele, 2018). También Pasotti (2018), autor de varios libros sobre el Camino Neocatecumenal, presenta en fechas similares los mismos datos en el canal de noticias oficial del Vaticano.

Es difícil encontrar resultados conclusivos en otras publicaciones impresas. Drake (2009), en una biografía extensa sobre Kiko Argüello, aventuraría que, en la fecha de edición del documento, calculando el número de comunidades formadas y la media de personas que participan en ellas, en España habría unas 300.000 personas realizando el Camino Neocatecumenal, siendo el país con más catecúmenos; 100.000 más que Italia, en segundo lugar. Según sus referencias, en todo el mundo al menos un millón de fieles católicos se encontrarían realizando el Camino Neocatecumenal, representando los españoles en torno al 30% del cómputo global. Estos números difieren significativamente, quizás por una cuestión de fechas, con los que se presentan en la referencia anterior: para Drake el Camino está compuesto por 16.700 comunidades, 8.000 de ellas en Europa, formadas por “entre 30 y 60 hermanos, a los que acompañan sus hijos menores” (p.408).

Quizás una muestra de la vitalidad actual del itinerario se encuentra en la reciente celebración del 50º aniversario de la fundación de la primera comunidad neocatecumenal, en mayo de 2018. En el campus de la universidad romana de Tor Vergata se reunieron junto al papa Francisco 150.000 fieles llegados de todos los países donde el Camino Neocatecumenal está presente (Giacometti, 2018) para celebrar una misa multitudinaria. El diario *La Stampa*, en el suplemento especializado *Vatican Insider*, apuntaría las mismas cifras (Cernuzio, 2018).

Sobre los seminarios diocesanos y misioneros *Redemptoris Mater* para la formación de candidatos al sacerdocio apuntados en el primer párrafo, cuya naturaleza particular viene recogida en el artículo 18 los estatutos del movimiento y en los que la participación en el Camino neocatecumenal supone “un elemento específico y básico del *iter* formativo” (p.41, *Neocatechumenale iter statuta*, 2012), se recoge lo siguiente: “desde 1990, año de las primeras ordenaciones, hasta la actualidad, los presbíteros ordenados en los Seminarios *Redemptoris Mater* son unos 2.380. En la actualidad, hay 2.300 jóvenes que se están preparando para la sagrada ordenación.” (“Seminarios diocesanos-misioneros *Redemptoris Mater*,” n.d.).

Este punto resulta destacable, son muchos los autores que no dudan en señalar al Camino Neocatecumenal una de las fuentes de donde están emergiendo las nuevas vocaciones a la vida consagrada y al sacerdocio (Blázquez, 1990; Buena, 2017; Mezzogori, 2012). El último encuentro vocacional internacional realizado por el movimiento, consecutivo a la celebración de la Jornada Mundial de la Juventud realizada en Panamá en el año 2019, contó con la participación de 25.000 jóvenes, principalmente de Centroamérica y el Caribe, de donde surgieron unas 2000 vocaciones para la vida consagrada (“Camino Neocatecumenal: 2.000 vocaciones tras la JMJ de Panamá,” 2018). En suelo europeo y en fechas recientes se encuentran también grandes cifras en los encuentros realizados en Génova (“Incontro a Genova del Cammino Neocatecumenale con l’iniziatore Kiko Argüello,” 2019) o en Murcia, cuyos detalles se apuntan en el siguiente apartado.

Por último, referir también a las *familias en misión*, mencionadas en el primer párrafo y que resultan un carisma muy singular del Camino Neocatecumenal, representando bien, como se describió en el apartado anterior, la vocación misionera original y la vivencia familiar del itinerario neocatecumenal. Esta figura, que viene reglada en el artículo 33 de los estatutos, se presenta propiamente como una *implantatio ecclesiae*⁵⁸: “la realización del Camino Neocatecumenal puede ser ayudada por familias en misión, que, a petición de los Obispos, se establecen en zonas descristianizadas” (*Neocatechumenale iter statuta*, 2012, p.56). Con más detalle se explica en la página web oficial del movimiento: “estas familias [...] Parten en misión allá donde los obispos ven la necesidad del testimonio de una familia cristiana, viviendo y arraigándose en las iglesias

⁵⁸ Este término, recogido así en los estatutos, refiere propiamente la implantación y el arraigo de iglesias y comunidades cristianas donde no las hay. Así lo explicaría Vadillo Romero (2018): “el fin de la actividad misionera de la Iglesia es la *implantatio ecclesiae*, es decir, el desarrollo de Iglesias particulares de manera que los medios de salvación lleguen a diversos hombres y pueblo” (p.513).

locales y realizando diversas tareas evangelizadoras, participando en la implantación de nuevas comunidades cristianas.” (“Familias en misión,” n.d.). Se apunta en la misma referencia que desde el primer envío realizado por Juan Pablo II en 1986, unas 1.800 familias han salido en misión por los cinco continentes. Esta carisma particular de familia misionera también forma parte de la llamada *Misio ad Gentes*, donde a petición de los obispos un sacerdote y un grupo de familias misioneras llegadas de diversos lugares se instalan en zonas donde la presencia de católicos es escasa y forman allí una pequeña comunidad. En este sentido, Orlandis (1998) las llamaría propiamente *familia de asentamiento*: “abandona su casa y se desplaza unida – el matrimonio y los hijos – a donde fue demandada su presencia, y allí se asienta y se convierte en un foco de vida cristiana en su nuevo entorno” (p.258).

Fue Benedicto XVI quien inauguró esta forma de evangelización con el Camino Neocatecumenal, enviando a las siete primeras comunidades formadas por un sacerdote y cuatro o cinco familias. También el papa Francisco ha realizado varios envíos (de Juana, 2016). Según los datos que se aportan en sitio oficial: “el número de familias del Camino que están en misión para la nueva evangelización es de 1.668, con unos 6.000 hijos, en 108 países de los 5 continentes, incluyendo las 216 *missio ad gentes* en 62 naciones”. (“Missio ad gentes,” n.d.).

4.4. El Camino Neocatecumenal en la Región de Murcia

El Camino Neocatecumenal llegó a la Región de Murcia durante el último cuarto del siglo pasado de la mano de los equipos de evangelización que desplazaron desde Madrid, los llamados *equipos de catequistas itinerantes*. Entre ellos destaca el presbítero Nicanor Martínez Melgar, responsable de la zona de evangelización de Levante, que incluye a la Diócesis de Cartagena (Diócesis de Cartagena, 2019), junto con otras catequistas laicas como Alina Merodio y Julia Cid. En esos tiempos el obispo titular era Mons. Miguel Roca Cabanellas⁵⁹, asistido por Mons. Javier Azagra Labiano, obispo auxiliar desde 1970 hasta 1978; momento en el que paso a ejercer la titularidad de la Diócesis tras el nombramiento de Roca como Arzobispo de Valencia (por Pablo VI, en mayo de ese mismo año).

La primera parroquia en acoger al Camino Neocatecumenal en la Región de Murcia fue la iglesia de la Santísima Trinidad en San Pedro del Pinatar, en el 1974, 10 años después de la primera experiencia en Madrid. En esta parroquia el Camino Neocatecumenal continúa teniendo un arraigo especial, siendo además uno de los pocos templos en España que cuentan con una pintura mural

⁵⁹ Antes de su ordenación como obispo (en 1966) fue rector de la Iglesia española en Montserrat y Santiago. Durante el Concilio Vaticano II asistió como perito del episcopado español (Real Academia de la Historia, n.d.). Vilar (2014), en su revisión histórica-sociológica de la Diócesis de Cartagena, lo describiría como un pastor de gran talante intelectual, con tendencia aperturista, con inquietudes sociales y que en su ejercicio pastoral posibilitó y favoreció el florecimiento de estos nuevos movimientos eclesiales.

original del iniciador⁶⁰. Durante los últimos años se han realizado aquí distintos encuentros y convivencias (La Verdad, 2013), siendo la más destacable el encuentro vocacional realizado en agosto de 2018, dirigido por el propio Kiko Argüello, en el que participaron unos 25.000 jóvenes, algunos llegados de lugares tan diversos como Francia, Portugal, Austria y Ucrania (Pérez Parra, 2018).

En el 1975 se realizaron catequesis en las parroquias de San Bartolomé, San Lorenzo y San Nicolás de Bari y Santa Catalina, las tres en el centro histórico de la ciudad, encontrando en todas ellas una buena acogida. Aquí la presencia del Camino Neocatecumenal continua siendo importante: según la información ofrecida por estas parroquias⁶¹, en la primera hay a día de hoy 22 comunidades, 11 en la segunda y 5 en la última (“Comunidades Neocatecumenales,” n.d.). También en octubre de ese año se catequizó y se formó la primera comunidad en la parroquia de San Andrés y Santa María de la Arrixaca, permaneciendo el itinerario hasta día de hoy, con 8 comunidades (“El Camino Neocatecumenal en nuestra parroquia,” n.d.).

De forma general el movimiento tuvo un buen recibimiento por una parte de los párrocos de la Diócesis y hubo desde el principio una buena afluencia de fieles a las catequesis, configurándose enseguida un número considerable de comunidades. Una muestra de esto es que en 1976, el curso siguiente a la primera experiencia en la región, se consideró evangelizar por dos veces dentro del mismo año, cuando la costumbre es hacerlo una sola vez. Se realizaron catequesis en el mes de enero en distintas parroquias de la ciudad, como Santa Eulalia, y de nuevo en octubre, ya no solo en la capital, sino también en otras zonas como el Altiplano o Cartagena.

La primera parroquia en abrir el Camino en la zona norte fue la Basílica de la Purísima en Yecla, donde se realizaron las primeras catequesis hacia finales de año, a petición del párroco Joaquín Martínez Guillamón. Estas fueron ofrecidas por un nuevo equipo itinerante que, encabezado por Miguel Tormo, que vino en refuerzo a la zona desde la parroquia de La Paloma en Madrid para apoyar la intensa actividad evangelizadora que se desarrolló en la diócesis ese año. En la página web de esta parroquia se apunta que en la actualidad hay ocho comunidades en las que participan en torno a 300 hermanos (“Camino Neocatecumenal,” n.d.). También hay comunidades en la parroquia de San Juan y, por un periodo breve, también las hubo en la parroquia de San José Obrero.

Presenta Codoñer (2020) un testimonio único muy interesante sobre estos años de implantación y fuerte desarrollo del Camino Neocatecumenal en la zona de Levante, detallando

⁶⁰ Los otros templos se encuentran en Madrid: la iglesia de Santa Catalina Labouré, en Carabanchel, la iglesia de Nuestra Señora del Pilar, en Valdemoro, y la Catedral Metropolitana de Santa María la Real de la Almudena, sede episcopal de la Archidiócesis, con una *Corona misterica* sobre el altar mayor.

⁶¹ Se consultó directamente a las parroquias.

como el primer quinquenio, entre 1973 y 1978, desde el nacimiento de la primera comunidad en Archidiócesis de Valencia, al cuidado del mismo equipo de catequistas itinerantes.

En los años sucesivos el Camino Neocatecumenal se fue abriendo también en Caravaca, Lorca y Cieza, existiendo a día de hoy en estas ciudades una amplia presencia del grupo. Se encuentran algunos ejemplos notables como la iglesia de San Francisco en el centro histórico de Caravaca, San José en Cieza y San Mateo en Lorca.

También es un signo del arraigo del este movimiento en la Región la presencia de uno de los 122 seminarios diocesanos-misioneros para la formación de sacerdotes que se describían en el punto anterior. El decreto que inauguraba el centro lo ratificó Mons. Juan Antonio Reig Pla, entonces obispo de la diócesis, en diciembre de 2006, ofreciendo desde entonces formación para el sacerdocio con vocación misionera. En este mismo sentido y aun tratándose de un proyecto fallido, es destacable también la cesión en 2009 de unos terrenos para la edificación de un nuevo seminario en el parque regional de El Valle-Carrascoy y que pretendía ser un gran centro de formación internacional con esta misma vocación. El edificio estaba originalmente proyectado para poder acoger a unas 150 personas, entre formadores, personal y estudiantes, pero que tuvo que ser cancelado por la crisis económica en 2012 ante la imposibilidad de afrontar con garantías la financiación del proyecto (Madrid, 2012).

Otra muestra es el número de encuentros multitudinarios que han tenido la Diócesis de Cartagena como sede. Además del mencionado en las líneas anteriores, en los últimos años se han desarrollado otras reuniones como el encuentro con jóvenes con motivo del I Congreso Eucarístico (Agencia Fides, 2005) presentado por Universidad Católica de San Antonio en la Plaza de Toros de Murcia, o la que se dio en el año 2018, organizado por la misma institución como broche final del Congreso *Laudato Sí* y que reunió en su campus a más de 40.000 participantes (Valero, 2016).

Actualmente el Camino Neocatecumenal está presente en toda la diócesis, siendo la excepción ciudades como Jumilla, Los Alcázares o Torre Pacheco, donde no se ha podido acreditar la presencia de comunidades. Aun así debe comprenderse que aunque en ciertos pueblos o ciudades no se encuentren comunidades propias arraigadas en las parroquias locales, es posible que tales en poblaciones sí existan fieles particulares, incluso organizados en pequeños grupos, que estén realizando el Camino Neocatecumenal en lugares distintos al de residencia. En conversaciones con las parroquias se han podido conocer casos de fieles que se desplazan desde poblaciones cercanas o pedanías para participar en la vida comunitaria y en las celebraciones propias.

Si bien no existe un registro, desde el Centro Neocatecumenal se aproximaron los siguientes datos a modo de estimación: unas 230 comunidades distribuidas por toda la Región, con mayor presencia en los núcleos de población más grandes, especialmente en la capital pero también en localidades pequeñas como Albudeite (Diócesis de Cartagena, 2018b), Torreagüera y otras pedanías. Estas comunidades, en cifras similares a las que se apuntaban en el apartado anterior,

tienen de media de entre 35 y 40 miembros, lo que lleva a estimar una población de entre 8000 y 9000 fieles realizando el Camino Neocatecumenal en la Diócesis de Cartagena. También, confiando de nuevo en los datos aportados, se estima que al menos el 60% de ellos son jóvenes de entre 16 y 22 años, pudiendo aproximar un número en torno a los 5000. En el apartado 3 del capítulo II se reflexiona sobre el valor de estos datos en relación con la selección de la muestra para esta investigación.

Se insiste en que al no existir registros dichos datos son fruto de una estimación considerando el número de comunidades; se debe tener en cuenta que esta cifra puede presentar también una variabilidad alta: además de la emergencia de nuevas comunidades en cada ciclo de catequesis, generalmente anual o bianual y con un resultado que no es lineal ni estable⁶², también es frecuente que alcanzados ciertos pasos en el desarrollo o por otras cuestiones diversas, algunas comunidades lleguen a fusionarse, desaparecer o incluso migrar de parroquia, como es el caso de aquellas que participan en las llamadas *misiones ad gentes*.

Actualmente los responsables del Camino Neocatecumenal en la Diócesis de Cartagena son los miembros del equipo itinerante de la Zona de Evangelización del Levante, Nicanor Martínez Melgar (sacerdote), María Dolores Espeso Ciruelo y Sisenando Pizarrón Barrón. Como referencia, apuntar también la presencia de un Centro Neocatecumenal Diocesano en la capital y que cumple las funciones de coordinación del grupo en toda la Región (Diócesis de Cartagena, 2019).

5. ACOSO ESCOLAR, ATRIBUCIÓN CAUSAL Y DIVERSIDAD DE CREENCIAS EN LA ESCUELA

5.1. El acoso escolar como ámbito de estudio

5.1.1. El acoso escolar como fenómeno complejo y poliédrico

Cualquiera que se aproxime al estudio del acoso escolar, independientemente del área, descubrirá enseguida que la complejidad es su principal rasgo caracterizador. Con cierta agudeza presentaría Rigby (2007) lo problemático del fenómeno tanto como ámbito de estudio como de acción. Recordaría el autor que si bien se dice⁶³ que para cada problema complejo hay una solución sencilla, en esta ocasión conviene suscribirse a la expresión que habitualmente añaden los más

⁶² En ocasiones, de no alcanzar un número suficiente de catecúmenos o por otras cuestiones de organización y si se dan las condiciones adecuadas, tras realizar las catequesis los nuevos catecúmenos no conforman una nueva comunidad sino que se integran en la última comunidad de la parroquia. Por el contrario, también se han podido conocer casos especiales donde la alta afluencia ha llevado a crear dos o más comunidades con el fin de no superar la ratio ideal.

⁶³ La expresión original se atribuye generalmente al escritor y periodista americano Henry Louis Menken, recogida por primera vez en el artículo *The Divine Afflatus*, en el *New York Evening Mail*, del 16 de noviembre de 1917.

cínicos: “and it’s always wrong” (Rigby 2007, p.126). Con esto invita el autor a tomar en serio la problemática, señalando la renuncia a las conclusiones reduccionistas como la actitud más conveniente para la aproximación: “bullying certainly is a complex problema to which is not effective simple answer” (Rigby 2007, p.126).

Concluyen Espelage y Sung Hong (2019) su aportación al *Handbook of Clinical Child and Adolescent Psychology* de la Universidad de Oxford sugiriendo la aquiescencia generalizada en la comprensión del *bullying* como un fenómeno multifacético, poliédrico: “it is clear that bullying involvement is a multifaceted phenomenon that originates as a result of a complex interacción between individual youth and they environments” (p.570).

En la misma línea comenzaría también Mishna (2012) su manual *Bullying: a guide to Research, Intervention and Prevention*: “bullying is a deceptively complex phenomenon, thus making difficult to understand bullying problems and to determinate how to respond” (p.3), donde en el uso del adverbio *deceptively* se encuentra un matiz interesante; no sólo es poliédrico, mostrando múltiples faces y en cuestiones todavía objeto de discusión desde distintos ámbitos, sino que, debido a su complejidad, su estudio no está falto de oportunidades para el error.

Dedicaría la autora en esta guía un apartado único, titulado *the complexity of Bullying*, abriendo el capítulo dedicado los retos y obstáculos que se encuentran en la intervención y el tratamiento, donde se reconocería la necesidad de contar con sistemas de análisis específicos, como el ecológico, que acotando y estableciendo objetos concretos, “helps to recognize the various levels and factors that may influence bullying” (Mishna, 2012, p.127).

De esta manera, aunque el origen de los estudios se remonta hasta los años 70 y si bien se reconocen firmes rasgos comunes en todas las aproximaciones, todavía a finales de siglo no se había logrado un consenso estable para la definición clara del fenómeno. Se encuentra una aproximación interesante sobre el origen del interés académico, la creatividad y las amplia variedad de formas han ido tomando en cada contexto particular durante las tres últimas décadas del siglo XX en el libro *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* de Smith et al. (1999)

Aun siendo esto cierto, algunos autores como Sanders (2004) señalan que la mayoría de matizaciones se encuentran girando, en suscripción o en la crítica de ciertos matices, en torno a la definición primera de Olweus, pionero en las investigaciones en este ámbito junto a Heinemann: “a student is being bullied or victimized when he is exposed repeatedly an over time to negative actions on the parte of one or more students” (Olweus, 1993, en Sanders, 2004, p.3). Señalaría el autor, como parte del debate que genera esta definición, la amplia variedad de formas de violencia (verbal, física, sexual, etc.) que puede recogerse en el concepto de *negative actions* y la especificación en la noción de reincidencia, *repeatedly an over time*, que, en principio, excluye los llamados *incidentes menores*.

También Boyle (2005) encontraría dificultad en esta noción de *negative actions*, por flaquear en la relación entre *bullying* y agresión. Para esto, como contraste, el autor incluye las definiciones posteriores de Roland y Besag, donde se puede apreciar tanto la pormenorización de los tipos de violencia como las nociones de recurrencia en la agresión, lo que llaman *longstanding violence*, y la asimetría de poder o incapacidad de la víctima para la autodefensa:

Bullying is longstanding violence, physical or psychological, conducted by an individual or a group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation (Roland, 1989, en Boyle, 2005, p.135).

Bullying is a behavior which can be defined as the repeated attack, physical, psychological, social or verbal by those in a position of power, which is formally or situationally defined, on those who are powerless to resist, with the intention of causing distress for their own gain or gratification (Besag, 1989, en Boyle, 2005, p.135).

Estas especificaciones quedarían también más aclaradas en la definición extendida que recogen Smith y Sharp (1994), del mismo autor:

We say a child or young person is being bullied, or picked on when another child or young person, or a group of children or young people, say nasty and unpleasant thing to him or her. It is also bullying when a child or young person is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, when no one ever talks to them and things like that. These things can happen frequently and it is difficult for the child or young person being bullied to defend himself or herself. It is also bullying when a child or young person is teased repeatedly in a nasty way. But it is not bullying when two children or young people of about the same strength have the odd fight or quarrel (Olweus en Smith y Sharp, 1994, p.13)

Esta definición no deja lugar a dudas: el *bullying*, como tal, y al contrario de lo que se encuentra en muchos discursos, es sólo una de las formas de violencia que se dan en el ámbito escolar, con unas características diferenciadoras concretas ligadas a la noción más clásica de *acoso*, como hostigamiento continuado en el tiempo, y que se da en asimetría de poder, de uno *más fuerte* contra otro *más débil*, al menos en esa situación concreta.

Subrayaría Docking (2002) el matiz definitorio del desequilibrio en las fuerzas, apuntando que esta aproximación deja claro que el acoso es inaceptable porque se da en una asimetría y porque es un *abuso de poder*, excluyendo así las pugnas que se dan entre iguales a los que se les supone una misma capacidad de defenderse. Por lo tanto, el *bullying* sería, en esencia, una expresión violenta y concreta de las relaciones de poder que se dan en el contexto escolar y que define roles, estatus y dinámicas particulares en la sociedad del aula.

También encontraría Duncan (1999) en la reflexión sobre esta definición el abuso de las relaciones de poder como fundamento esencial del fenómeno. Pero, si bien para él *bullying* podría definirse únicamente como un *abuso interpersonal del poder*, relativiza la necesidad de una *gold-standard definition*, alegando que el fenómeno empieza a estudiarse fragmentado en subtipos, con especificidades claras, que no precisan de este tipo de definiciones monolíticas.

No desvaría aquí el autor, puede notarse que en el desarrollo histórico, posiblemente al reparar en la complejidad excesiva de sus formas, la tendencia en la investigación ha sido la concreción de estudios centrados en aspectos particulares sobre el fenómeno: según los roles, según los contextos concretos, según las edades, según el tipo de violencia, etc. Nótese además que aunque esta aproximación sí presenta algunas formas de violencia, el enunciado se cierra con la expresión *and things like that*, abriendo la posible inclusión de otras formas de agresión. También Smith y Sharp (1994) considerarían, en la partición de esta aproximación, que la inclusión de tipos como *sent nasty notes* y *when no one ever talks to them* introduce formas de violencia psicológicas más allá de la agresión verbal o física.

Algunas definiciones como la de Heald, recogida en Thompson, Arora y Sharp, (2002) y que como explican estos autores resultó fundamental para la elaboración de textos legales el abordaje del fenómeno en Reino Unido, sí incluyen específicamente esta distinción:

Bullying is a long-standing violence, physical or psychological, conducted by an individual or a group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation, with a conscious desire to hurt, threaten or frighten that individual or put him under stress (p.54)

Resulta interesante también esta definición por la inclusión explícita del estrés como una de las formas deliberadas de daño. Quizás aquí la traducción más correcta de esta última expresión sería *poner a la víctima bajo presión*. En este sentido, resulta muy interesante la investigación que presentan Rivara y Le Menestrel (2016), donde, aproximándose al fenómeno desde la óptica de la neuroendocrinología del estrés, concluyen que “both a general understanding of stress during early adolescence and, where known, specific links between stress and bullying can provide insight into the enduring effects of bullying” (p.117).

Green (2008) sería más prolija en la inclusión de formas de violencia, descartando la además polémica distinción entre formas físicas y psicológicas, para incluir tres tipos específicos, la *agresión física*, la *agresión verbal* y la *agresión social*:

Consistent, purposeful negative behavior that is directed toward another individual or the persistent abuse of power, which is perpetrated by the children and adolescents against their more vulnerable peers. It can take many forms including physical, verbal and social aggression (p.119)

Dentro de estos tres tipos particulares de agresión, que son analizados al detalle en el apartado anteriormente referido, las distintas expresiones de violencia sorprenden encontrando oportunidades en las nuevas posibilidades que ofrece el desarrollo. En estos momentos el uso generalizado de las redes sociales y la extensión de este mal también a este ámbito digital hace que ya se distinga entre dos subtipos bien delimitados: el *face-to-face bullying*, para las agresiones que se dan en contacto directo entre víctima y victimario, y el *cyberbullying* o *ciberacoso*, para las agresiones que tienen lugar en estas plataformas. Algunos autores, como Grigg (en Hyland, Hyland, y Corcoran, 2018) utilizan la expresión *cyberagression* para denominar específicamente a estos actos violentos que se dan en entornos virtuales: “as intentional harm delivered by the use of electronic means to person or a group of people irrespective of the age, who perceive(s) such acts as offensive, derogatory, harmful or unwanted” (p.54)

También en el ordenamiento jurídico español pueden encontrarse definiciones que incorporan los rasgos apuntados anteriormente. Por ejemplo, la Instrucción 10/2005, del 6 Octubre, de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, incluye la siguiente explicación, donde fácilmente se encontrarán las características anteriormente desarrolladas:

Debe deslindarse el acoso escolar de los incidentes violentos, aislados u ocasionales entre alumnos o estudiantes. El acoso se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos concretos que lo integran en agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o en el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que el mismo sea la resultante del empleo conjunto de todas o de varias de estas modalidades (p.2).

Sobre esta definición Pérez Vallejo y Pérez Ferrer (2016) dirán que se infiere en conductas de hostigamiento prolongado, sostenido en el tiempo, siendo de nuevo la repetición y la asimetría en las relaciones de poder la nota que “sitúa la barrera entre lo que se puede admitir como un comportamiento corriente inherente a la propia convivencia y los conflictos, frente a una situación de acoso” (p.19).

De esta manera, considerando la variedad de aproximaciones, es de agradecer el esfuerzo que realiza Boyle (2005) al compilar y extraer los rasgos comunes, estableciendo cuatro características esenciales que, desde sus matices particulares, son comunes en todas ellas y que se departirán en los siguientes puntos: *la intencionalidad en el daño, la recurrencia, las distintas formas de agresión y el abuso de poder.*

5.1.2. La intencionalidad en el daño y la agresión consciente

En esta dimensión del fenómeno *bullying* se comprende que, para serlo realmente, éste debe componerse siempre de *actos violentos ejecutados contra la víctima con la intención deliberada de causarle daño*. En la sencillez de esta expresión se esconden dos grandes complejidades nada fáciles de desatar, dos nociones definitorias que han ocupado seriamente a los investigadores y teóricos: *la agresividad y sus motivaciones particulares en la infancia* por un lado y *el sufrimiento o la experiencia del daño* por otro.

La primera de ellas ya presenta algunas preguntas engorrosas, ¿qué es la agresividad?, y las siguientes se manan al poner el foco en los más jóvenes, ¿existe como tal la *agresividad infantil*?, ¿puede la voluntad infantil procesar intencionalidad en el daño, es decir, pueden estar sus actos fundamentados en un deseo deliberado de herir a otro o de obtener un beneficio?, ¿es capaz de estimar previamente el alcance del daño que va a producir?

No resulta nada sencillo de aclarar, tanto por su complejidad como por lo perturbador de los interrogantes frente a ciertos preconceptos generales, en ocasiones excesivamente cándidos, sobre las competencias, las pulsiones oscuras y las formas de relación que se dan en el niño y el adolescente, y cuyos orígenes se rastrean generalmente desde diversas teorías explicativas: modelos socioculturales, modelos psicológicos y, en los últimos años, también modelos neurobiológicos.

Esto es lo serio; afirmar la capacidad intencional del daño en la infancia supone, de facto, concederle competencia para la crueldad, en su acepción más pura, aquella que se acerca a la búsqueda de gratificación en la impiedad consciente. Freud sí se la concedería en las conclusiones de su teoría psicodinámica, apuntándola incluso como una capacidad innata que surge en un estadio anterior a la propia capacidad de compadecerse, y que algunos autores como Orozco Guzmán, Méndez Puga, y Elena García (2015), consideran germen principal del acoso y de otras conductas agresivas en la escuela. Una forma natural y originaria, propia de la inmadurez, que va quedando bajo control conforme la mente se va sofisticando en su desarrollo: las “pulsiones agresivas (...) y de crueldad van aminorando a medida que existe un superyó lo suficientemente fuerte para fungir como represor de la crueldad” y que, conforme va madurando de forma adecuada, aprenderá a participar en los límites de la convivencia social y, por tanto, “a desenvolverse de manera adecuada en diversos escenarios sociales”.

En una interesante reflexión sobre estas conclusiones de Freud, también en relación con la filosofía de Nietzsche, que aseveraba con rotundidad que el hombre es “el más cruel de todos los animales” (Nietzsche, 2007, p.256), Coronel Piña (2015) trata de desatar una pregunta esencial: ¿es la crueldad constitutiva del ser humano? Recordaría el autor que existen principalmente dos líneas de especulación con respecto a la crueldad: la primera de ellas la considera primaria y constitutiva, entitativa del ser humano y que no es posible eliminar, solo aprender a atenuar controlando sus efectos, y la otra no la consideraría basal “sino producto de su elección consciente. Por tanto,

habría que reflexionar sobre aquello que anima esa elección, es decir, sobre los motivos y razones que llevan al hombre a ejercer la crueldad” (p.95).

En los autores que caminaron por la primera línea, destacarían estos dos padres y encontraría en ellos un interesante punto de encuentro: podría considerarse, así al menos los hace Freud al decir que el grado de introspección alcanzado por éste nunca había sido logrado por nadie, *ni es probable que vuelva a alcanzarse*⁶⁴, que Nietzsche es el primero y quién mejor desarrolla la noción de crueldad como una parte constitutiva del hombre, y que sin pretender hacer una apología de esta pulsión, explica su negación como una impericia, pues como un cocodrilo impasible en el lecho del río parece estar esperando, latente en el interior de cada uno, el momento para manifestarse en sus formas violentas. Así, el impulso cruel parte de las formas incluidas en las pulsiones entitativas freudianas del *tánatos*, llamadas también de agresión o destrucción.

La crueldad compondría, en mayor o menos medida, una esencia básica del ser humano, que se equilibra o interactúa con las fuerzas de las otras pulsiones, y que es incluso moderada, esto es interesante por las implicaciones educativas, por las fuerzas ético-morales de la propia cultura, y donde la formación moral jugaría un papel relevante. Con la siguiente genialidad metafórica lo explicaría Vásquez Rocca (2014): “la cultura domina la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitando a éste, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en la ciudad conquistada” (p.74).

Esta última reflexión resulta interesante, siendo todavía más relevante para la comprensión de los argumentos puramente éticos que se desarrollan más adelante: serían entonces los valores, los códigos morales, los señores de los comportamientos éticos y religiosos, un producto desarrollado a modo de fármaco que inhibe o atenúa estos impulsos naturales que emanan *ad intra*. La tentación de desprenderse de estos constructos alienantes para ser *naturalmente libre*, y por ende, *naturalmente feliz*, sin cortapisas, sería, por ejemplo, lo que desencadena la locura y la conducta destructiva y cruel en el joven Calígula de Camus (1991); una libertad que no se deja molestar por las compasiones:

Calígula: ¿Quién te dijo que no soy feliz?

Cesonia: La dicha es generosa. No vive de destrucciones.

Calígula: Entonces hay dos clases de dicha y yo elegí la de los asesinos. Porque soy feliz. Hace tiempo creía alcanzar el límite del dolor. Pues bien, no, todavía es posible ir más lejos. En el confín de esta comarca hay una felicidad estéril y magnífica. Mírame. (p.458).

⁶⁴ Explica Saal (1998) que este famoso elogio de Freud al filósofo alemán fue pronunciado en una de las reuniones que en 1908 la Sociedad Psicoanalítica de Viena dedicó al estudio de la obra Nietzsche. En concreto, en la sesión dedicada al *Ecce Homo*, que contiene una de las expresiones clave para la comprensión de la naturaleza de la crueldad: “descubierta aquí por vez primera como uno de los más antiguos trasfondos de la cultura, con el que no es posible dejar de contar” (Frederich Nietzsche, 1995).

Quizás las aproximaciones más bellas al descubrimiento de esta *crueledad innata*, y probablemente también las más duras, por su crudeza descriptiva, las encontramos en la obra de Dostoievski. Recordaba Kapuscinski (2007) en una reflexión del crítico Mijailovski, que éste llamaba frecuentemente al autor ruso *el talento cruel*, alegando, como también haría Ortega (Pozuelo Yvanco, 2004), que en sus novelas queda a la luz y ampliamente explicado un rasgo vergonzoso en el hombre: la crueldad gratuita, “que el hombre entraña la inclinación a infligir sufrimiento a otros sin causa ni finalidad alguna, Un hombre mortifica a otro sin ningún motivo, sólo porque disfruta moritificándolo, sensación que jamás reconocerá en voz alta” (Kapuscinski, 2007, p.47).

Queda esta pulsión interior formidablemente representada en la sentencia del enloquecido personaje de Iván Karamázov: “todos los hombres llevan un demonio en su interior, hijo de un carácter colérico, del sadismo, de un desencadenamiento de pasiones innobles” (Dostoievski, 2000, p.803). Es fácil aquí la relación, si bien objeto de amplia discusión, entre este demonio (el *ello*) que es voz de la pulsión de muerte y que inclina hacia la crueldad y la imagen del ángel (el *superyó*), voz de la pulsión de vida que exhorta a la compasión, que en los dibujos animados aparecen a modo de conciencia dual y que es dos veces el mismo personaje caracterizado interactuando con él mismo (el *yo*), tratando de decantar su decisión, cada uno en un hombro y hablando al oído.

Como se anticipaba, también dentro del modelo explicativo *innatista* se encuentran explicaciones puramente etológicas que comprenderían la agresividad como un instinto natural, como una pulsión innata que es transmitida genéticamente. Entre ellos destaca Lorenz (2005), que invocando principios evolucionistas, como *buen darwinista*⁶⁵, propuso la agresión como un impulso beneficioso para la subsistencia; es decir, la agresión formaría parte del instinto de lucha, natural y congénito al ser humano como especie con una clara función adaptativa. Nótese la diferencia: si bien desde el psicoanálisis el disparador de la agresividad se encontraría puramente dentro, desde esta perspectiva etológica se incorpora la posibilidad que se espolee de forma externa. Así lo desarrollaría Botella i Mas (2004) “a diferencia de lo que propone Freud, estas pautas de acción, aunque se estimulan desde la activación interna, también se pueden desencadenar desde un estímulo externo” (p.147). Así lo explicaría el autor:

Tenemos buenas razones de pensar que la agresión dentro de la especie, en la situación cultural, histórica y tecnológica de la humanidad, es el más grave de todos los peligros. Pero nuestras perspectivas de hacerle frente no mejoran si la aceptamos como algo metafísico e ineluctable, y tal vez sería mejor buscar el encadenamiento de sus causas naturales (p.38)

Es decir, la agresión sería principalmente una conducta adaptativa de carácter filogenético. Con toda rotundidad lo defendería al autor encabezando el capítulo de su famoso tratado sobre la

⁶⁵ El mismo se refiere a sí mismo como buen darwinista al introducir la siguiente afirmación: “empezaremos por preguntarnos cómo contribuyen a la conservación de la especie la lucha contra los congéneres” (Lorenz, 2005).

agresividad con el provocador título *la maldad sirve para algo bueno*, justificando para tal aseveración que “la agresividad de muchos animales respecto a sus propios congéneres no es nada perjudicial en la especie en cuestión, antes bien, es un instinto indispensable para su conservación” (p.60). Sería por tanto el empuje de la violencia una condición entitativa del ser humano, un instinto esencial, pero encontrándose ser humano, que no sería solo animal, siempre en la tragedia *del doctor Jekyll y el señor Hyde*: naturalmente predispuesto para la violencia, culturalmente tratando de contenerla, con mayor o menor suerte.

Desde aquí se pueden descubrir fácilmente conexiones entre ciertas nociones de la infancia, su naturaleza y la propia función pedagógica. Trilla (2002), refiriendo a Charlot, explicaría que el esfuerzo fundamental de la pedagogía tradicional se dirige a sanar este carácter corrupto y salvaje de la infancia: “la educación debe sobre todo arrancar estos impulsos naturales” (p.73). Es decir, desde esta perspectiva tradicional la educación tiene la misión de inculcar normas y valores socializadores, lo que llama, una *pedagogía de la disciplina*, de la *antinaturaleza*, una pedagogía fundamentalmente *correctiva*, que no cree en la bondad natural del niño.

Otros autores rechazarían estas aproximaciones, tanto en la refutación de las teorías propias del psicoanálisis, si bien esto tiene matices, como a las explicaciones puramente etológicas. Primeramente, en el desarrollo de estas nociones se encuentran explicaciones derivadas, llamadas por algunos *neofreudianas*, que discutirían este carácter puramente innato y explicarían la agresividad como una reacción a la frustración, comprendiendo que la agresión se despliega como respuesta al desequilibrio que sucede a partir del fracaso o el riesgo. Así lo expresaría Gonzalez Calleja (2002), abreviando que, para estos autores la agresividad no resultaría puramente innata sino que sería “el resultado de tempranas frustraciones y de conflictos intrapersonales que degeneran en complejos o en deseos de agresión y venganza contra todo aquello que amenace el narcisismo o el Ego del propio individuo” (p.74).

Siendo crítico con ellos, el propio Lorenz (2005) diría que el método educativo derivado de este desarrollo, el de la emergencia de la agresividad favorecida por la malogro de un deseo, en un modelo reactivo *frustración-agresión*, sirvió únicamente, en su opinión, “para demostrar que la pulsión agresiva, como tantos instintos, surge *espontáneamente* del corazón del hombre” (p.61).

Para el autor lo grave de esta aproximación estaría justamente en obviar el carácter espontáneo de la agresión, sin la cual no se puede comprender, a su juicio, la magnitud del peligro: “es lo espontáneo de este instinto lo que lo hace tan temible” (Lorenz, 2005, p.61). Consideraría el autor que la comprensión del origen de la conducta agresiva únicamente como una reacción a determinadas condiciones exteriores llevaría a banalizar el riesgo real, pues, al considerar la agresividad únicamente como una respuesta a ciertos estímulos, podría concluirse, falsamente en su desarrollo, que el estudio adecuado podría intervenirlos y eliminarlos.

Sobre este dilema Maslow (1991), quien mediando consideraría la agresión como una expresión determinada tanto por la genética como por la cultura, resolvería alegando que “es muy instructivo saber que Freud y sus fieles seguidores consideran que la violencia es instintiva [como también Lorenz] mientras que Fromm, Horney y otros neofreudianos concluyen que no lo es en absoluto” (p.135).

Se destaca entre ellos Fromm (2004) y su tratado *Anatomía de la destrucción humana*. Si bien este autor alemán coincidiría en algunos puntos con el austriaco, como en la relación de la falta de compasión y empatía y cuya inacción posibilita la crueldad, para éste la agresividad no tiene su origen en inclinaciones puramente biológicas e innatas, sino que emanan esencialmente de la relación problemática del hombre con el medio. Para el autor la agresividad es esencialmente una respuesta al dolor y al miedo:

El miedo, como el dolor, es un sentimiento muy inquietante, y el hombre es capaz de casi cualquier cosa para librarse de él. Hay muchos modos de desembarazarse del temor y la ansiedad, como por ejemplo el empleo de las drogas, la excitación sexual, el sueño y la compañía de los demás. Uno de los medios más eficaces de librarse de la ansiedad es ponerse agresivo. Cuando una persona logra salir del estado de temor pasivo y empieza a atacar, el carácter doloroso del miedo desaparece (p.203)

También otros autores como Bandura, en una de las reflexiones más importantes en su teoría cognoscitiva del aprendizaje social, explicarían la agresión como la expresión de una conducta adquirida, que se modela y que es controlada por reforzadores. Como explican sobre él Hogg y Vaughan (2010), aunque el autor reconocería también factores biológicos inherentes a la conducta agresiva, el énfasis en su explicación estaría enfocado en la importancia principal de la experiencia previa y el aprendizaje: “a través de la socialización, los niños aprenden a agredir porque son recompensados en forma directa o porque alguien más parece ser recompensado por sus actos” (p.453).

En este desarrollo, en el que se reconoce sin duda la cuestión recurrente del reforzamiento positivo y negativo de Skinner, el hecho de que un individuo resuelva de forma agresiva una situación concreta viene determinado por tres factores esenciales: el recuerdo de experiencias de éxito para comportamientos agresivos, vividas u observadas en terceros, las conclusiones que alcanza con respecto a la probabilidad de que dicha agresión sea recompensada o castigada y por la variedad de factores cognitivos, circunstanciales y socio-ambientales del contexto en el que desarrolla el evento. Sería por tanto la agresión un tipo de comportamiento que puede aprenderse, principalmente de forma vicaria.

Cabe preguntarse con respecto a esto si lo que se comprende aquí como una conducta que se aprende, que emana de la propia socialización, no es en realidad un modo particular, una sofisticación modelada con el aprendizaje, de los impulsos agresivos descontrolados que se

presentan de forma innata durante la infancia y que son domados por los valores y la ética transmitida a través de la cultura (Hernández Prados, 2004).

Así, si bien antes se hablaba de una infancia que precisaba de la educación para contener o corregir los impulsos violentos, desde esta noción encontramos una pedagogía de la *preservación*, naturalistas y progresistas, fundadas por Rousseau y su *Emilio*: del esfuerzo por corregir la naturaleza originariamente corrupta del niño se pasa a la custodia del estado originalmente bondadoso del mismo, a mantenerlo en la medida de lo posible incólume, conservado de la corrupción que se adquiere por contacto, como por una suerte de osmosis, con los males de la sociedad.

Nadie como Tolstoi, en su genio narrativo, lo explicaría mejor, claramente influido por el pensamiento de Rousseau, la idealización de la infancia y su actitud negativa frente a la cultura de su época. Se presenta este fragmento del autor que fue recogido y criticado, ciertamente, por el mismo Vygotski (2007):

La educación no corrige, corrompe a los hombres. Que yo instruya y eduque a un niño es algo imposible y sin sentido, por la sencilla razón de que el niño está más cerca de cualquier persona adulta del ideal de armonía, belleza y bien, al que yo, en mi orgullo, pretendía elevarlo. En él hay una mayor conciencia de este ideal que en mí. (p.56).

En la búsqueda de respuesta para este interrogante se encuentra genialidad en las palabras de Martín Ramírez (en Benito, 2016), quizás una de las mentes más preclaras en el estudio de la violencia en nuestro país. Al ser interrogado en una entrevista sobre la supuesta violencia innata del ser humano, resolvió con la siguiente claridad:

Efectivamente, la biología acepta que haya unas personas más violentas que otras, igual que unos canten mejor que otros, porque somos distintos por naturaleza. Pero eso no significa que no podamos no ser violentos. Podemos hacer mucho en favor de no ser criminales ni agresivos. Y me baso en una serie de datos, como que evolutivamente no hay nada que nos obliga a serlo; y que el cerebro, en principio, no es violento y todas las conductas son moldeables. La misma persona que inventó la guerra puede inventar la paz (Benito, 2016).

Sobre esto, y como introduciría el propio Maslow (1991), en el estado actual de la investigación podría asegurarse sin demasiado riesgo que la agresión se encuentra determinada genética y culturalmente: “de la misma manera que no se puede culpar de la agresión por entero ni a la sociedad ni a la naturaleza humana, igualmente la maldad en general no es ni un producto social sólo, ni un producto psicológico únicamente” (p.XXVII)

Si bien se encuentra problemática la relación que se hace aquí entre agresividad y violencia, nociones que no son equivalentes, sí resulta interesante la conclusión que presenta Bartolomé Ruiz (2013) haciendo una crítica ética del naturismo neurocientífico: si bien los componentes biológicos

de la agresividad son innegables, “no somos rehenes de la violencia, sino que tenemos la posibilidad de neutralizar a través de la construcción simbólica de valores y prácticas en que la alteridad humana no es un medio sino un fin” (p.74). En relación a la pregunta anteriormente abierta sobre la modulación cultural de la agresividad innata, se concluirá que “no estamos presos de una violencia natural compulsivas, ya que toda violencia es una forma simbólica de direccional la agresividad” (p.74), siendo, al punto, *responsables*, como agentes condicionados, pero *éticamente libres*, de las formas de violencia cultural desplegadas, construidas y que no son naturales.

Fuera del ámbito de la psicología las reflexiones sobre esta supuesta agresividad *entitativa* o no, *innata* o construida después, su relación con la noción amplia y trascendente de la *maldad*, su estrecha relación con la emoción primaria de la ira, con la supervivencia, la crueldad y la capacidad para contenerla han sido objeto de amplias discusiones, algunas de ellas clásicas y de grandísimo calado. Conformaría un eje importante en la controversia contractualista en Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu y en sus discrepancias profundas sobre la conceptualización de un estadio de *niño* como *buen salvaje* originalmente bueno, o malo, contra la socialización y civilización, frente al *adulto corrompido y capaz de la crueldad* o en cambio *socializado* y capaz de contener sus pulsiones. Un debate amplísimo y profundo que resulta fundamental para la comprensión del pensamiento contemporáneo y que es, además, el germen de los primeros tratados educativos modernos.

Sus primera palabras se encuentran también en los discursos de controversias clásicas, como aquellas platonianas que encuentran un esfuerzo de las pasiones violentas en la búsqueda de una *unidad primordial* que deshumaniza y el desarrollo que permite controlarlas, o las reservas de Spinoza, contra Aristóteles, sobre esta conceptualización dicotómica a su juicio excesivamente reduccionista, y sus extensas matizaciones y refutaciones, siglo tras siglo. En este sentido, resulta interesante la revitalización de alguna de estas discusiones durante los siglos XVIII y XIX, en discusión sobre estas mismas formas, encontrándose incluso conclusiones de relevancia, *puritanas* y con fuertes reminiscencias religiosas, que comprenderían al niño como el ser más próximo al *pecado original* y que necesita de un acompañamiento educativo purificador: “cultivation and education are therefore the key to transformation of the children from te state of cruelty to one of compassion” (Flegel, 2016, p.44).

Estas tienen a su vez un origen arcano en los propios preceptos bíblicos sobre la ira como pecado y la paciencia como virtud capaz de ponerla bajo control (Prv, 16:32, Prv, 28:25, Prv, 19:14), también presentes en textos fundamentales como el Corán (41: 34-35), el Tao Te Ching (68-69), el Bhagavad-gita (2: 62-66) o en la enseñanzas de Confucio: *el que domina su cólera domina a su peor enemigo*.

También son la capacidad para la contención de la ira y la compasión frente a la crueldad rasgos dignificantes en los arquetipos heroicos, encontrándose ampliamente desarrollados en la

literatura clásica. Así, la ira es sancionada como un exceso pernicioso para la llamada *sophrosyne*, σωφροσύνη, literalmente *salud de la mente, la sensatez o el buen juicio* que queda ofuscado con las pulsiones arrebatadoras, generalmente auspiciada por las perversas intenciones de los dioses y que actúan como desencadenante en las tragedias. En la misma metáfora Séneca definió la ira como *la enfermedad de la naturaleza humana* (recogido por de Granda, 1793, p.293), cuya habilidad para la contención, como don o virtud, sería el antecedente de la concepción tomista de la *templanza*, contra la ira y la venganza, en tanto como *clemencia o mansedumbre*.

Quizás el ejemplo antiguo más brillante se encuentra en la *Iliada* de Homero, que comienza justo así, *canta, oh diosa, la cólera del Pelida Aquiles, cólera funesta que causó infinitos males a los aqueos*, y que culminará, tras múltiples arrebatos, con la deposición de la ira del héroe, feroz como ninguno, en la conmovedora escena conclusiva frente al vencido rey Príamo.

Abrevando de estas fuentes, se encuentran también ecos constantes en los arquetipos modernos, especialmente en el contraste de la templanza del héroe en la cultura contemporánea, relacionada con la compasión, el castigo proporcionado y la justicia, contra la intemperancia destructiva, la crueldad y las emociones descontroladas propias del villano, representado siempre con una sed insaciable de venganza y que acaba, de una forma u otra, por ser su punto débil. Y no siempre como una dualidad de personajes, sino también como dos pulsiones interiores en liza, de carácter freudiano y generalmente una considerada madura y la otra inmadura, que según cuál de ellas venza el personaje será héroe o antihéroe y cuya pugna viene generalmente modulada por experiencias que podrían considerarse educativas.

De la misma forma en la que Eco (2006) se sirve del mito de Superman para su desarrollo, se encuentra en esta aproximación un ejemplo brillante en el proceso de conversión del joven Bruce Wayne en Batman. La construcción de este mito comienza con el asesinato de sus padres durante la infancia, que deriva en sufrimiento y en una profunda sed de venganza que le atormenta durante la adolescencia y que tras una intensa experiencia educativa, desplegada por una serie amplísima de personajes mentores como Chu Chin Li, Tsunetomo, el Maestro Kirigi, Shihan Matsuda, The Shaman, Shao-La y, sobre todo, con la tutoría constante de Alfred Pennyworth, alcanza la madurez al superar la ira, por medio del autocontrol, la templanza y las firmes convicciones éticas, para convertirse finalmente en Batman, un justiciero que emplea armas y técnicas de lucha no mortales y que entrega a los malhechores a la Justicia.

Como uno de los hitos fundacionales de este héroe arquetípico podría encontrarse la reacción contra la enseñanza nociva de Ra's Al Ghul, mentor y tras esta traición antihéroe, en una formulación clásica de la teoría de la *némesis*, “tu compasión es una debilidad que tus enemigos no compartirán” (Nolan, 2005) y que contrasta con las enseñanzas de los buenos maestros, que le

advierten continuamente del peligro de deslizarse por *la pendiente resbaladiza de la maldad*⁶⁶ que comienza en la impiedad. De esta manera le apercibiría Alfred: "así empieza todo, señor, la fiebre, la ira, la sensación de impotencia total, infunde a hombres buenos... crueldad" (Snyder, 2016).

Apunta Sotelo Herrera (2017) un matiz interesante, en el desarrollo histórico de estos protagonistas se encuentra un desgaste en la importancia de la acción, en la comisión de tareas encomendadas que representaban el alcance de sus compromisos como héroe, predominando en la construcción contemporánea esta lucha interior contra lo oscuro y su vencimiento como el verdadero factor que *heroíza*; "el personaje ya no puede ser definido por la densidad de sus actos, es la confusión de sus motivaciones lo que le caracteriza" (p.55).

Quizás se pueda encontrar también un paralelismo entre la noción anteriormente apuntada en Fromm (2004) y la enseñanza sobre el miedo y la ira más mediática del siglo XX: *el miedo es el camino hacia el lado oscuro, el miedo lleva a la ira, la ira lleva al odio, el odio lleva al sufrimiento, el sufrimiento al lado oscuro*. El Jedi, como arquetipo de héroe contemporáneo, tal y como explicaría Decker y Eberl (2005), tampoco está a salvo de sentir estas graves emociones humanas, sino que tiene la capacidad, como virtud, de templarlas y no responder de forma impulsiva o desmedida.

Cualquiera que haya experimentado este arrebato reconocerá enseguida la alta densidad de la experiencia, incluso a nivel neuronal, y la dificultad, en ocasiones hercúlea, de ponerse de nuevo bajo control y no responder de forma desproporcionada. Del cuerpo de emociones básicas ésta es quizás la que desencadena una respuesta fisiológica más radical y la que más obnubila el juicio, un incremento de la frecuencia cardiaca y una subida de la tensión arterial sistólica, la irrigación de testosterona del sistema neuroendocrino y la reducción del cortisol, junto con la excitación del sistema nervioso central y los niveles disparados de adrenalina y noradrenalina. Una sensación eléctrica, bien representada en los rayos y centellas de las furias de Zeus o Thor o en las tormentas coléricas de Poseidón.

Para coronar la madeja se ha apuntado también la neurología con sus aproximaciones desde el ámbito específico de la llamada *genética de la conducta*, desarrollando en las últimas décadas un estudio intenso sobre los orígenes genéticos de la violencia, persiguiendo la comprensión de los mecanismos biológicos que subyacen en la conducta agresiva humana. Como apuntarían Moya Albiol, Mesa Rebollo y Polderman (2010), "se está progresando considerablemente en el conocimiento de los factores genéticos que pueden contribuir a la aparición y al desarrollo, e instauración como rasgo, de la violencia humana" (p.538), es decir, en el descubrimiento del sustrato biopsicofisiológico de la agresividad humana.

⁶⁶ Se toma prestado el concepto, por su genialidad descriptiva, del título de la entrevista realizada por Eduardo Punset a Philip Zimbardo sobre el *Stanford Prison Experiment* (Punset, 2010) y que incorpora a también a la discusión la naturaleza bondadosa o pernicioso del ser humano y la noción de héroe.

Si bien se reconoce la influencia determinante del ambiente en la aparición de estas conductas, el desarrollo de estos nuevos estudios presenta la posibilidad de que existan “diferencias genéticas individuales que regulen la respuesta conductual ante estos factores ambientales” (Moya Albiol, Mesa Rebollo y Polderman, 2010, p.358). Esto propicia un nuevo esquema, pero que en su simplificación y puesto todo junto vuelve a mostrar un rostro reconocible desde el *enfoque biosocial*, en el que parece que la conducta violenta emerge en el devenir unas circunstancias particulares (ambiente), posibilitada por los tipos de comportamiento que este ambiente permite y la actuación o no de ciertos contenidos adquiridos mediante la educación y cuyo desencadenamiento y respuesta está condicionada por factores biológicos y genéticos.

Ahondar en este desarrollo podría abrir incluso algunos interrogantes más profundos, descubriéndose de nuevo ciertas sanciones de tipo determinista sobre las nociones absolutas de libertad y voluntad. Como explicaría (Bartolomé Ruiz, 2013): “la cuestión central de este debate es discernir si, como dice Espinosa y subrayan muchos de los neurocientíficos contemporáneos, la libertad es mero desconocimiento de las causas naturales de nuestras acciones”.

Desde esta perspectiva, existen multitud de clasificaciones distintas según el tipo de emergencia violenta y su motivación; algunas que parten desde una clasificación de violencias según lo *normal* o lo *patológico*, es decir, distinguiendo aquella considerada ordinaria de aquella que viene “provocada por alteraciones psíquicas primarias o por modificaciones anormales del funcionamiento cerebral” (Gil-Verona et al., 2002, p.295) hasta otras taxonomías relacionadas con los impulsos intrínsecos a cada conducta agresiva, con distintos criterios de clasificación: según la naturaleza del propio acto agresivo, el tipo de relación interpersonal entre victimario y víctima, la motivación, la clasificación clínica o el estímulo elicitor, el signo, las consecuencias o la función. Se hace una aproximación a estas formas en el apartado 5.1.4.

Es decir, desde tiempo atrás, acelerado por los avances científicos de las últimas décadas y desde multitud de ámbitos distintos se ha venido discutiendo, investigando y teorizando, con intensidad, sobre el origen de la agresividad, como fenómeno *multifactorial*. Así, y si bien se reconoce el conocimiento es ahora superior, tal y como lo expresarían Arce Fernandez, Sabucedo Cameselle y Varela Mallou (1990), la proliferación fructífera de reflexiones y teorías no se ha traducido en una mayor clarificación del concepto.

Así, reconociendo lo arriesgado de abocarse en estas circunstancias a un agujero de conejo tan profundo, la prudencia recomienda retirarse y dejar a un lado los sondeos sobre los orígenes naturales o no, innatos o producidos de esta competencia para reconocer únicamente su existencia, que se encarna en las conductas agresivas que se observan de forma indubitada en la infancia, es decir, que da lugar a *actos agresivos*, a *agresiones* propiamente, siendo este un objeto de estudio más asequible para las intenciones de esta investigación. Así, tomando de nuevo las palabras de los autores citados en el párrafo anterior, la preocupación esta puesta en la identificación de “las distintas modalidades existentes en la conducta agresiva que, de este modo, aumentaría la

homogeneidad entre los distintos tipos de agresión y se podría consensuar una tipología de la misma” (Arce Fernandez, Sabucedo Cameselle y Varela Mallou, 1990, p.208), posibilitando quizás de una manera más certera el alcance o la localización de los “antecedentes sociales y psicológicos más importantes de tales actos” (p.221).

De esta manera, aunque los orígenes de esta capacidad puedan ser objeto de discrepancia, con todo lo expresado hasta ahora y con los ojos puestos además en la evidencia de los sucesos que se abordan, parece que se puede apuntar sin demasiado riesgo la siguiente afirmación: sean cuales sean sus orígenes y condicionantes, parece que el niño y el adolescente es capaz de ejercer la violencia y la crueldad.

Es decir, también en estas etapas del desarrollo humano se da, en las formas y posibilidades propias de cada edad, el llamado *comportamiento agresivo*, cuyo desarrollo y ejercicio propicia las situaciones de agresión que, dándose de forma reiterada y como una expresión de superioridad (abuso de poder) conforman el fenómeno que es objeto de estudio en esta investigación.

Dicho esto, se debe reconocer el carácter *multidimensional* de la conducta agresiva, en la que están implicadas una variedad amplia de factores que, como bien apuntan Carrasco Ortiz y González (2006), se manifiestan o pueden hacerlo en “cada uno de los niveles que integran al individuo: físico, emocional, cognitivo y social”. Estos autores, haciendo un repaso de la literatura reciente sobre el fenómeno, destacarían tres rasgos comunes, presentes en la mayoría de definiciones: *el carácter intencional, las consecuencias aversivas y la variedad expresiva*.

En una aproximación considerando sus múltiples facetas, Cerezo Ramírez (2001) explica el comportamiento agresivo como el resultado de:

Una elaboración afectivo-cognitiva de la situación, donde están en juego procesos intencionales, de atribución de significados y de participación de las consecuencias, capaz de activar conductas y sentimientos de ira. Además, se trata de un tipo de actuación que, una vez activada, alimenta y sostiene la conducta incluso más allá del control voluntario (p.27)

Puede notarse en esta definición un modelo explicativo propio de la complejidad de sus formas, interactivo, donde confluyen elementos biológicos, de personalidad, situacionales y de aprendizaje; un modelo que, en conclusión y en palabras de la autora, explican la conducta agresiva como resultado de una secuencia asociativa que resume en el siguiente esquema básico: “*ideas + sentimientos + tendencias de comportamiento*” (Cerezo Ramírez, 2001, p.27).

Entre las muchas complejidades que encierra, es interesante en este punto la inclusión de dos nociones que a priori puede resultar contradictorias y cuyas fronteras no resultan siempre fáciles de deslindar: *el juego de procesos intencionales vs. la conducta que incluso va más allá del control de la voluntad*.

Así, en este dilema, algunos autores como Shaffer (2009) descubren una dualidad en la categorización de las definiciones de agresividad, lo que llamará en inglés *behavioral and intentional definitions of aggression*, lo que, en un segundo nivel, le llevará distinguir entre *agresión hostil* y *agresión instrumental*, es decir, aquella que pretende el alcance de un fin concreto, identificable, aun apuntando que en la observación de caso concretos la diferencia resulta en muchas ocasiones difícil de aclarar: “some have criticized the practice of distinguishing between hostile and instrumental aggression because it is often difficult to tell whether a harm-doer had a harmful intent” (p.286)

Quizás el aspecto más espinoso se encuentre justamente en la estimación de la voluntad deliberada, la intencionalidad y la plena consciencia del alcance del daño que se pretende ejecutar con la agresión. No resulta siempre fácil de concretar hasta qué punto el agresor infantil es realmente consciente, en su inmadurez, de comprender la nocividad de sus propios actos; no solo factualmente, en el caso de una agresión física, sino también moralmente y en lo relativo al reconocimiento social de la propia agresión.

Aquí es difícil encontrar la justa medida, ni se puede comprender que la agresión ejercida por un niño o adolescente está completamente vacía de intencionalidad en el daño, ni se puede asumir de forma certera y completa que el niño y el adolescente es, en su inherente estado de inmadurez, dueño absoluto y responsable de su voluntad y plenamente consciente del alcance de sus acciones, tal y como podría suponerse en un adulto capaz. Como aseverarían Carrasco Ortiz y González (2006) “la intencionalidad, manifiesta en las numerosas definiciones de la conducta agresiva, no es aplicable a muchas de las conductas agresivas que están presentes en el niño” (p.9).

Es decir, se reconoce que en el desarrollo infantil, tanto la voluntariedad como el alcance completo en la comprensión de las consecuencias no son siempre *evolutivamente* posibles. Y aun cuando lo son, y hasta alcanzar la madurez, se expresan en formas inmaduras, propias de cada edad, donde libertad de decisión, conocimiento del alcance del daño y las implicaciones relacionadas con el reconocimiento social de la agresión no siempre resultan fácilmente identificables.

Por lo tanto, hablar de *intencionalidad* en el daño resulta muy peliagudo. Al afirmar con severidad que la agresión debe ser intencional para que pueda considerarse incluida en las definiciones ofrecidas para el *bullying*, se estaría hablando únicamente de un tipo de agresión muy específico, una agresión puramente proactiva, es decir, en una forma más o menos planificada y organizada en la que el victimario se sirve de la agresión para un objetivo concreto, deseado. Éste podría ser la consecución de un estatus o alcance de algún fin todavía más concreto, material, como la sustracción de las propiedades de la víctima. También se podría incluir aquí, con precaución, que la intencionalidad podría encontrarse incluso en la búsqueda de la propia gratificación cruel, incluida quizás dentro de *agresión hostil*, cuya única motivación consiste en la diversión del mal,

en la satisfacción del deseo de dañar, sin expectativas de otros beneficios más allá del deleite en esa consumación.

Con respecto a esto último, se reconoce de nuevo la dificultad de hacer un verso infantil con la expresión clásica de Baudelaire en la apertura de sus *Flores del Mal: aux objets répugnants nous trouvons des appas*⁶⁷. Quizás se podría invitar al baile a Huizinga, o a Bataille y su *alegría de traspasar los límites*, y abrir con ellos algunas preguntas incómodas: ¿podría ser la crueldad en los niños y adolescentes solo una forma de diversión? ¿Una tipo de juego cruel no del todo consciente? Y si es un juego ¿Es también una rebelión, un ejercicio emancipador o incluso una forma de aprendizaje? Si bien es un ejemplo muy exacerbado, en *Historia del ojo* la intensa escalada sexual y violenta de los personajes adolescentes se presenta prácticamente como una lúdica exploración autodidáctica, donde el placer emana de la rebelión contra “cualquier cortapisa, contra las leyes y las costumbres que no imponen lo que es correcto y digno” (Ovejero, 2012). Es decir, la gratificación en la agresión, lejos de ser gratuita, parece encontrarse en la experimentación del ejercicio del poder, que representa siempre una tensión contra cualquier restricción, incluyendo la subversión y el enfrentamiento contra el reglamento o la norma.

Algunos autores críticos, como Canals (2010), explicarían que la agresividad, por definición, implica siempre el ejercicio de un daño para otra persona o contra uno mismo, y que si bien puede ser intencional o no, siempre es connotada como algo valóricamente malo, abriendo también y tratando de resolver una serie de preguntas dificultosas: “¿un niño pequeño puede ser violento o es sólo agresivo? [...] ¿Cuándo aparece la intencionalidad? [...] ¿Qué sucede con el juicio moral y los comportamientos de bullying? ¿Cómo se explica el componente lúdico del Bullying?” (p.19).

Induce la expresión *componente lúdico del Bullying* una reflexión interesante: se presenta de igual forma que la anteriormente llamada *agresión hostil*, vacía en principio de intereses materiales o factuales, como una *violencia lúdica*, motivada por el juego y la diversión. Se trataría de una violencia mal llamada *gratuita* (Barri Vitero, 2006) porque es desplegada sin esperar retorno o beneficio alguno: “ejercida con la finalidad de procurar divertimento a quien la infringe y a terceros que permanecen expectantes o que la presencian a través de teléfonos móviles o internet” (p.85), como si se tratara efectivamente de un cruel juego social, igual que *venatores* en un anfiteatro; “eligen a sus víctimas y buscan un público expectante que les aplauda los actos o rían lo que se a su entender son gracias” (p.87).

Esta forma se acercaría a lo que Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2014) llaman *violencia espectáculo*, que lejos de provocar el rechazo social que debería, en ocasiones es capaz de congrega con éxito a una buena cantidad de espectadores entusiastas, dando mucho que pensar sobre la naturaleza humana y de cuyo análisis sin duda se podrían derivar aplicaciones educativas. Quizás

⁶⁷ Este es el verso nº14 del poema *Au lecteur (Al lector)*, el primer poema de *Las Flores del Mal*, en ocasiones traducido en un significado más amplio: “a lo más repugnante le encontramos encanto” (Baudelaire, 2003).

sea ésta la imagen más reconocible de la violencia escolar: al grito de *¡pelea, pelea!* se exhorta a la reunión del público que conforma un corro y en el centro se despliega a la agresión como en la arena de un circo, quizás una confrontación entre iguales, como en un *ludi* de gladiadores o un combate de boxeo, o quizás solo un abuso contra alguien incapaz de defenderse en esas circunstancias, como un pobre reo condenado *ad bestias*.

En este sentido, no resulta extraño que al referir en a la atribución causal en el proceso de victimización se hable de *interpretación* (apartado 5.2), como lectura y significación de una narración, como conclusiones alcanzadas tras la observación de una escena, y que el diseño del instrumento desarrollado para esta investigación se incluya escalas que hablen propiamente de *escenarios y roles*.

Se multiplica por mil cuando la violencia se da en entornos digitales, donde la capacidad de propagación es asombrosa, acrecentándose tanto el espacio y las oportunidades para el acoso como la difusión de sus resultados (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007). En numerosas ocasiones quién publica el contenido busca propiamente esta clase de fama, retorno e interacción lúdica, pretendiendo la viralización del contenido que dispara sustancialmente el número de espectadores, que no solo parecen disfrutar del contenido, sino que pueden a su vez difundirlo, convertirlo en *meme* o incluso participar dando a *like* o añadiendo comentarios. Pueden encontrarse ejemplos terribles como el caso de la adolescente italiana Carolina Risschio, que se quitó la vida en 2016; el vídeo con la agresión sexual sufrida alcanzo más de 2600 *likes*. Como describió su padre, Paolo Picchio (2016), encabezando ya su carta al *Corriere della Sera* con el titular *La mia carolina uccisa da 2.600 likes*, “non sapeva nulla, povera stella. L’ha saputo giorni dopo, quando ha trovato il coraggio di buttarsi dal balcone dopo aver letto i 2.600 like, insulti e volgarità vomitati dal mondo anonimo della rete”.

Por tanto, el alcance de la intencionalidad no solo resulta a veces difícil de distinguir por sí misma en las formas propias de la violencia proactiva, sino que al tratar de clasificar un evento concreto, aun en el intento de contrastarlo con sus formas opuestas, la llamada *agresión reactiva*, cuya única motivación sería la defensa ante un estímulo percibido como amenazante, o la *agresión emocional*, que es impulsada por estresores externos y que estallaría en un acto violento a raíz del desencadenamiento de la ira, anulando o menguando al menos la capacidad de control sobre la propia voluntad, la clasificación y la medida sobre la intención deliberada en la agresión tampoco acostumbra a ser sencilla de identificar.

Como explica González-Varas Ibáñez (2014), incluso en el ordenamiento jurídico la noción de intencionalidad puede resultar escabrosa. Apunta el autor, citando ciertas sentencias concretas, la diferencia que supone el surgimiento del *ciberacoso* o la difusión de videos o fotografías de agresiones en redes sociales: están encontrando los tribunales en este lamentable comportamiento “una estrategia que deja poco margen a la espontaneidad de un mero y aislado enfrentamiento infantil, con lo que los requisitos de intencionalidad y continuidad de las acciones que definen el

acoso escolar resultan más fácilmente probados” (González-Varas Ibáñez, 2014, p.39). Es decir, incluso a nivel penal, la duda sobre la intencionalidad del acto acostumbra a tener una presencia poderosa, encontrando a menudo dificultades para la acreditación.

Así, compilando todo lo argüido anteriormente, se identifican algunas dificultades en la comprensión a causa de las nociones y los preconceptos que se tienen y de la capacidad que se reconoce o no en el niño para ejercer la violencia deliberada que caracteriza al fenómeno. A grandes rasgos, el riesgo sería el siguiente: si se desacredita totalmente la competencia del niño para ejercer el daño en tal grado de consciencia, tanto por no corresponder con su naturaleza infantil como por no ser capaz, en su inmadurez, de alcanzar las consecuencias reales de sus actos, y, por otra parte no se valorar realmente la capacidad de sufrir del niño, experiencia que también se le supone *contranatura*, resulta fácil reducir el fenómeno a la conocida expresión que lo banaliza siempre, *son cosas de niños*.

Si en el momento actual se reconocen los avances en la comprensión general de este tipo de violencia y en la lucha contra los mitos asociados al fenómeno *bullying*, la lectura estos componentes se ve todavía afectada en algunos discursos por expresiones de trivialización, en sus dos componentes: la banalización de intencionalidad y de la conducta violenta ejercida por el agresor y la banalización del sufrimiento y el daño ocasionado en la víctima.

Con respecto a la primera de ellas, una percepción demasiado *naif* y cándida de la infancia, que no la cree capaz de actos deliberados de crueldad, siempre encuentra a la mano justificaciones para no reconocer esta esencia de intencionalidad en el daño que se da el comportamiento agresivo: *son cosas o juegos de niños*. Uruñuela Nájera (2016) las denominaría *falsas explicaciones*, errores en la comprensión del fenómeno que se deben ser superados: “es cosa de niños, así aprenden a ser hombres, siempre lo ha habido...” (p.56). Tanto es así que algunas formas de agresión cruel incluso se estandarizan y extiende a modo de *juegos, school pranks* o más recientemente como *challenges* o *retos virales*, algunos incluso pudiendo alcanzar el carácter de agresión sexual como el *sac-tapping*⁶⁸, el *wedgie*⁶⁹ o el *pussy slam challenge*⁷⁰ y que si bien en muchas ocasiones pueden desarrollarse como bromas inocuas entre iguales, otras veces conforman propiamente una agresión

⁶⁸ Es una forma de agresión, mal conceptualizada como juego, que implica daño en el pene y los testículos de la víctima. También es llamada en inglés *nut tag, bag tag, sack whack* o *bell flicking*.

⁶⁹ También conocido en castellano como *calzón chino* y que consiste en estirar sorpresivamente de la ropa interior de la víctima fuertemente hacia arriba. En inglés existen incluso denominaciones propias para las formas más extremas y dolorosas, como el *hanging wedgie*, que consiste en colgar a la víctima por la ropa interior sin que los pies toquen el suelo, generalmente hasta que se rompe del propio peso, o el llamado *melvin*, donde el tirón es por la parte delantera, causando todavía más dolor en los genitales, especialmente los femeninos. Existe incluso una forma que, además de la agresión, incluye la expoliación, el llamado *pantsing wedgie*, que incluye bajar repentinamente los pantalones a la víctima antes de tirarle de la ropa interior.

⁷⁰ Esta estupidez viralizada en 2017, vergonzosamente extendida incluso por personajes públicos en Redes Sociales, consiste en grabar con el teléfono mientras se golpea en la vulva a una víctima desprevenida. Si bien en la mayoría de casos se desarrolló como una broma inocua, también propició situaciones que podrían considerarse de agresión.

que no siempre queda conceptualizada como tal por parte de quien participa en ella, tanto en victimarios como en observadores, incluso en la propia víctima.

La trivialización de ciertas prácticas abusivas resulta problemática, anulando en cierto modo el reconocimiento social de la agresión. Es decir, como la apreciación o el enjuiciamiento de un comportamiento está afectado por la perspectiva que se tome, siendo esta normatividad un factor clave que delimita el nivel de nocividad permitido o no en tal situación, si queda poco delimitada o reducida por el supuesto carácter lúdico de tales actos, puede dejar el suceso sin marco interpretativo para la víctima en caso de que experiencia vivida no sea la que se corresponde con una broma inocua. Como bien explica Moser (1992), “la conducta no puede pues encontrar su significación más que en función de una situación dada” (p.11).

Así, al quedar conceptualizadas estos eventos como juegos, la convención acepta cierto grado de nocividad inocua, tolerable, aunque en ciertas ocasiones la experiencia de quién recibe tal acción no es lúdica, sino desagradable, propia de una agresión, rompiéndose el marco explicativo: para el actor se trata de un juego, para los observadores también, pero ¿cómo debe entenderlo la víctima? Si lo sucedido es solo un juego ¿qué sucede con el jugador herido? ¿Cómo debe interpretar su dolor?

Al hablar de bromas o juegos conviene distinguir lo que algunos autores llaman *agresión positiva* y *negativa* (Cao, 2004), en cuyas explicaciones pueden escucharse también nítidos ecos freudianos y que comprenden la existencia de una forma de agresión no destructiva donde se ensaya o se despliega la competencia como una forma de *agresividad sana*, con una raíz evolutiva y propia de la supervivencia, como la que se valora en la competición deportiva; un tipo de agresión que compone también una forma de relación lúdica, incluida en la enriquecedora experiencia social del humor (Jáuregui, 2009) y que se distingue de la *agresión negativa* justo en el alcance y la voluntad del daño. Si en la *agresión positiva* todos los participantes obtendrían su parte de beneficio, suponiendo una actividad enriquecedora, la *negativa* implica perjuicio al jugador involuntario que queda herido. Justo aquí está la diferencia: si la primera es propiamente *inofensiva*, en la acepción más certera de esta palabra, que no causa daño ni molestia, la segunda incluiría la consumación de un agravio, es decir, propiamente la noción de un *juego de suma cero*, donde el éxito de uno depende de la derrota del otro.

Como aclararían sobre esto Carrasco Ortiz y González (2006), si anteriormente al hablar de *agresividad positiva* se entendía también *agresividad sana*, esta segunda forma de *agresividad negativa* sería también una forma *insana*, porque además de conllevar la destrucción o el daño personal “induce emociones dañinas para el individuo a largo plazo” (p.13).

Deslizarse desde la simplificación y la mala clasificación de la agresión como un evento *positivo* en este sentido hasta la banalización que desde algunas concepciones se puede hacer del sufrimiento emocional del niño y el adolescente resultaría entonces sencillo. Si antes se

presentaban expresiones que trivializaban las conductas agresivas, ahora se encuentran las que lo hacen con la experiencia de quienes inexplicablemente las sufren más de lo razonable, minimizándolas, vulgarizándolas o incluso inculcando a las propias víctimas, pudiendo llegar a ser etiquetadas incluso “de *blandos, acusicas o cobardes*” (Armero Pedreira, Bernardino Cuesta y Bonet de Luna, 2011, p.665).

No debe desconsiderarse esta faz del fenómeno. Como introducen Haber y Seidenberg (en Lin Ching Céspedes, 2005), la violencia es construida *sociablemente*, por tanto, en el enjuiciamiento de un acto como violento y su gravedad intervienen ciertos factores que no residen en el mismo acto, sino que dependen de las lecturas que pueden hacerse del mismo desde la cultura y el ordenamiento social, donde el reconocimiento de las motivaciones y del daño resultan determinantes:

1. *El agente de acción y su motivación para la violencia.* En línea con lo desarrollado en los párrafos anteriores, la valoración de la motivación y la voluntad en el daño puede resultar clarificador. No se juzga igual un acto de pura crueldad o en persecución de un objetivo ilegítimo que aquel que es ejecutado en defensa propia o que provoca un daño indeseado por el victimario, accidental o inconsciente; es decir, hay un ordenamiento social que justifica en mayor o menor medida el uso de la fuerza para ciertas motivaciones.
2. *El estatus de la víctima.* Aquí se descubre una paradoja, si bien los autores apuntan que cuanto más bajo es el estatus de la víctima más sencillo resulta aceptar la violencia contra ella, las justificaciones que aligeran el juicio contra este tipo de agresión en la infancia no pasarían tanto por la desconsideración de la víctima infantil (que, como debe ser, goza generalmente de un estatus prioritario de protección), sino por la banalización de la propia agresión, que no se considera como tal al creer, falsamente, que no está motivada por intenciones deliberadas de daño (punto 1) y que no genera daño significativo (punto 4).
3. *La situación en que se produce el acto de violencia.* Íntimamente relacionado con el punto 1, las circunstancias y el contexto en el que se despliega el acto violento también resulta importante para su enjuiciamiento. Quizás el hecho de que este tipo de agresiones se desplieguen en el ámbito escolar, donde en teoría prima lo lúdico y las relaciones próximas entre compañeros, haga que estos eventos sean traducidos más fácilmente como bromas, juegos o, en todo caso, riñas sin importancia, propias de la convivencia.
4. *El grado de daño que se produce en la víctima.* Como dirían sobre, “cuan mayor sea el daño producido a la víctima, más justificado debe y tiene que aparecer el acto de violencia” (Lin Ching Céspedes, 2005, p.269). La estimación del daño en la víctima es un factor imprescindible para la valoración de un evento violento. De esta manera, resulta siempre sencillo construir una justificación para una agresión cuando no se reconoce daño

ocasionado, de modo que cualquier acto, por injustificado que pueda parecer, quedaría vacío de gravedad si el daño que despliega se estima insignificante.

El escaso reconocimiento o incluso la banalización de la experiencia del daño, además de contribuir a que la dinámica de acoso permanezca oculta, conlleva muchas veces a una doble victimización, ya que al propio sentimiento de dolor por lo sufrido se suma el de vergüenza, la de no poder o saber enfrentar lo que se supone que *no es para tanto*. Así lo siente uno de los personajes de la obra *Invisible* de Moreno (2018) que trata el fenómeno: cada vez que le quitaban el bocadillo y se lo tiraban al suelo él pensaba sus padres y en cuanto trabajaban, en cómo se quedarían “si se enteraban de que su hijo era tan cobarde: que no era capaz de defenderse (...) me avergonzaba, me avergonzaba tanto”.

Compréndase aquí el doble filo de la expresión minimizante *son juegos de niños* anteriormente apuntada. En este juego, que no lo es, el agresor vence porque sabe ganar y la víctima pierde dos veces, la primera por la experiencia negativa y la segunda por *no saber perder*, por reaccionar de forma exagerada o dar mayor importancia a algo que no la tiene.

De nuevo una percepción demasiado ingenua de la infancia podría llevar a concluir desde algunos discursos que, esencialmente, los niños no sufren o que desde su inocencia y falta de comprensión no lo hacen tanto como los adultos. Así, aunque se reconozca el sufrimiento como un elemento inherente a la experiencia de la vida adulta, es considerado un rasgo atípico en la experiencia de la infancia, haciendo al niño que sufre un tipo anómalo.

Entiéndase en este ejemplo: puede concebirse proporcionado y resulta sencillo empatizar con un adulto que denunciara ante el departamento de recursos humanos de su empresa, o incluso ante la propia Justicia, que unos compañeros le han estirado fuertemente de la ropa interior causándole daño, no solo físico, sino también moral, suponiéndole una humillación y una vulneración de su intimidad corporal. Parece en cambio que la misma vivencia en un niño o adolescente en el contexto escolar, y que además del dolor físico, también puede sentirse denigrado o ultrajado en su intimidad, supone en todo caso una agresión de una categoría *menor* y que la experiencia de dolor por lo sucedido no debería suponerle más que el disgusto de sufrir una broma típica de mal gusto.

Se encuentra un lamentable ejemplo en la polémica detención en julio de 2016⁷¹ de un profesor de secundaria acusado de estirar así de la ropa interior a varios de sus alumnos. Parece sencillo recoger suscripciones para la afirmación de que este profesor merece ser apartado de la docencia y, como poco, ser entregado e investigado por la Justicia. Parece que estos *juegos de niños* solo lo son si victimario y víctima son niños; pues la misma actividad exacta entre adultos,

⁷¹ Esta noticia, quizás por lo polémico, fue recogida incluso en medios internacionales en 2016. La crónica original la presenta (Susanin, 2016) en una noticia para el medio digital de Wilx-TV, filial de la NBC norteamericana.

excluyendo por supuesto las bromas inofensivas entre amigos, difícilmente encuentran un apelativo distinto al de la agresión injustificable. ¿Por qué?

En este sentido, la agresión infantil y adolescente no solo se vería trivializada por la banalización en la intención de causar daño, sino en la propia experiencia del daño en la víctima, al que podría acusársele incluso de *frágil* o *poco resiliente*. Incluso como un signo de inmadurez, normalizándose el mismo sufrimiento como una experiencia de aprendizaje, en argumentos propios de la perversa agogé espartana, comprendiendo que la abnegación, soportar estoicamente y sobrevivir a estos episodios forma parte de la conversión en adulto, de la buena maduración, creándose tras esto una generación de adultos fuertes y experimentados.

Barudy y Dantagnan (2005) concluirían en dos lecturas distintas del sufrimiento infantil, considerando las diferentes concepciones de la infancia. En la primera atribuye los padecimientos emocionales del niño siempre a trastornos o enfermedades mentales, siendo el niño que sufre siempre objeto de revisión patográfica. Esto aporta una perspectiva de defecto para la víctima, que si bien en algunas patologías concretas puede ser cierto, no debería aplicarse de forma indubitada y nunca antes del análisis facultativo, pues este desarrollo es falsario: los niños no sufren o sufren poco, *ergo* si alguno lo hace o lo hace *más de lo normal* es porque tiene algún problema especial, una carencia que le hace sufrir o que le impide enfrentar el sufrimiento. Como dirían los autores, con esto “se les confirma que ellos son el problema” (Barudy y Dantagnan, 2005, p.147).

Compréndase bien, la prevalencia de las enfermedades mentales en la infancia no es desdeñable⁷², y desde luego es causa de sufrimiento para quienes las padecen, mereciendo siempre toda la atención y cuidado; el argumento aquí es contra la reducción de toda la experiencia de dolor emocional en la infancia únicamente a estas causas, como si fuera imposible o irrelevante la experiencia durante la infancia de un sufrimiento que podríamos llamar *normal*, o al menos *no patológico*, propio de las situaciones o los acontecimientos lastimosos que el niño puede experimentar, como el acoso escolar, y que según qué circunstancias puede llegar a ser profundo.

En relación a la distinción entre lo *normal* y lo *patológico*, es interesante la reflexión que hace Frances (2014) sobre la definición de Salud aportada por la OMS y que, a su juicio, ofrece un estándar tan alto que en su aplicación clasificaría como insanos, o directamente enfermos, a prácticamente a todos los seres humanos. Se pregunta el autor “¿está enfermo alguien por tener el cuerpo dolorido tras un trabajo duro, por estar triste tras una decepción, o por enfadarse con su

⁷² La Organización Mundial de la Salud estima que los trastornos mentales representan el 16% de la carga mundial de enfermedades en personas de 10 a 19 años, siendo la depresión una de las principales causas mundiales de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes y el suicidio la tercera causa de muerte en jóvenes de 15 a 19 años (OMS, 2018).

familia?” (p.29). En este sentido, resulta interesante la aproximación que hace el autor en el libro referenciado, girando todo el tiempo en torno a la dificultad de delimitar la frontera entre lo normal y lo patológico:

«Trastorno mental» y «normalidad» son conceptos extremadamente proteicos, tan amorfos, heterogéneos y cambiantes que resulta imposible establecer límites fijos entre ambos. Generalmente, las definiciones de trastorno mental requieren la presencia de desconsuelo, discapacidad, disfunción, descontrol y/o desventaja. Esto suena mejor como aliteración de lo que funciona como guía operativa. ¿Cuánto desconsuelo, discapacidad, disfunción, descontrol y desventaja tiene que haber y de qué tipo? (p.37).

Retomando las dos consideraciones sobre el sufrimiento en la infancia, es en esta segunda de ellas donde se incluye una noción del sufrimiento infantil más amplia: se considera al niño como sujeto que participa, en las formas propias de cada edad, de la realidad de su contexto y de las relaciones interpersonales que lo componen, y que pueden ser beneficiosas o nocivas. El conjunto de estas relaciones es, en formas distintas pero igual que sucede con los adultos, “su medio humano, que a su vez puede facilitar o dañar su desarrollo” (Barudy y Dantagnan, 2005, p.147).

Como explican da Silva y Calvo Tuleski (2014) esta comprensión del desarrollo emocional infantil, aun incluyendo las características biológicas e innatas, “adquiere cada vez más características históricas y sociales, es decir culturales, surgidas de las relaciones entre el niño y las personas que le rodean” (p.29). Por tanto, el niño y el adolescente, aun en su inmadurez, son plenamente *personas* en el mundo, participando en la medida de sus posibilidades de las experiencias que éste ofrece, tanto las buenas como las malas. Desde esta perspectiva se entendería al niño como un sujeto pensante y sintiente, contextualizado y *conmovible*. Así, sin desestimar, pero no reduciéndolo todo a sus características biológicas, se comprende que la subjetividad del niño y su estar en el mundo está expuesta a enfrentar situaciones de dolor, en ocasiones profundo y en escalas que no son equiparables a los estándares adultos.

La supuesta inmadurez cognitiva y emocional para procesar el sufrimiento, de entrada, ni lo amortigua ni lo hace irrelevante, sobra decirlo, la psique infantil en desarrollo puede sufrir y su sufrimiento puede ser tan profundo como el que se da en un adulto. Es interesante la reflexión que aporta aquí Urra (2017) sobre el dolor, desde una concepción más holística, que trasciende lo puramente biológico y que es también aplicable a la infancia, por ser el niño, aun en desarrollo, siempre plenamente *persona*: “recordemos que los que sufren no son los cuerpos, son las personas”.

Así, en la estimación del dolor en la víctima infantil conviene siempre ser cauto para no caer demasiado rápido en la trampa de los grados y los estadios, contingencia que parece impregnar todas las reflexiones sobre la infancia, como *ser en desarrollo*, y que si bien en otros ámbitos pueden ser realmente útiles, quizás en las lecturas y la estimación del dolor emocional pueden

resultar inapropiadas, especialmente si en lugar de explicar formas y estrategias distintas de regulación, propias de la madurez, conectan erróneamente inmadurez con insensibilidad o ataraxia.

Como explican bien Cuervo Martínez y Izzendin Bouquet (2007) en relación a la tristeza, si bien “durante su desarrollo, el niño va teniendo cambios en la conceptualización, la expresión y las estrategias de autorregulación” (p.38), ya en la edad escolar se “observan períodos más largos y visibles de tristeza” (p.38). Afirman las autoras que esta emoción amplia, que incluye los sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo, se descubre presente y vivida con intensidad desde la segunda infancia.

De esta manera, para la lectura de este tipo de sucesos conviene mantener una mirada bien desasida de preconceptos, con el respeto y la sensibilidad suficiente, desde la perspectiva de quien los sufre. Como con toda rotundidad desarrollaría Ortega Ruiz (2006) la experiencia de la violencia sufrida “coloca a las víctimas del abuso en un desequilibrio de poder poco compatible con el estatus externo de observador. Ante la violencia no cabe ignorar el sufrimiento de la víctima” (p.18).

Cerrando este punto y recogiendo todo lo anteriormente expresado se concluye que para profundizar en el fenómeno del *bullying*, en atención a las definiciones clásicas anteriormente apuntadas, se deben tomar con la debida seriedad dos competencias que no son siempre reconocidas en los niños y adolescentes: como victimario, la capacidad de ejercer la crueldad de forma consciente e intencionada, y como víctima, la capacidad de experimentarla y sufrirla, en las formas propias de cada edad, pero con toda su profundidad.

5.1.3. La reiteración

Coinciden los autores en la inclusión de la recurrencia como factor definitorio de fenómeno, es decir, de la violencia continuada, sostenida, como un rasgo fundamental en la comprensión del *bullying*. Esta característica particular sería la que le da propiamente la categoría de acoso, en el sentido más clásico, como una violencia reiterada que supone un hostigamiento, una persecución larga que causa erosión y estrés constante en la víctima. La propia etimología de la palabra nos refiere esa misma imagen: del italiano *cosso*, *carrera*, como una batida donde la víctima es apremiada insistentemente.

Este rasgo es el que permite distinguir los ataques puntuales, aislados, de las conductas de hostigamiento, propiamente de acoso y derribo contra una víctima específica. Es lo que en muchas definiciones clásicas es llamado, en inglés, “*longstanding violence*” (Rolan 1989, en Boyle, 2005, p.135). Una violencia mantenida durante un periodo de tiempo amplio, donde se suceden distintas agresiones, en una cadenciosa secuencia violenta que se prolonga y que podría comprenderse como un único acontecimiento, que comprende distintos eventos separados en el tiempo pero que conforman una única *agresión continuada*.

Con respecto a la dimensión temporal, el efecto dramático del acoso no resulta solo del daño efectivo que se produce en cada uno de los eventos particulares, sino también en los periodos de miedo, presión y amenaza constante que se da entre las agresiones, constituyendo, como se explicará más adelante, una agresión amplia, sostenida en el tiempo, en la que se alternan momentos de agresiones en *acto* y momentos de agresiones en *potencia*, ocasionando propiamente una situación de hostigamiento continuo, de sometimiento a una presión debilitadora y angustiante.

En este sentido, algunos autores como Coloroso (en Bolton y Greave, 2005) comprenden que la recurrencia no solo se da en la consecución de distintos actos violentos, sino que puede considerarse también cuando a una única agresión le suceden recordatorios, rememorados de forma deliberada por parte del victimario a fin de conservar en la víctima un grado de miedo constante a que el primer evento pueda repetirse. Así, esta autora definiría el bullying como un fenómeno que implica siempre tres elementos: “imbalance of power, an intent to harm, and threats or further aggression” (Bolton y Greave, 2005, p.9); es decir, el peso de la secuencia para la víctima no se cierra con la última agresión vivida sino que permanece abierta por la amenaza, siempre inherente a la asistencia obligatoria al contexto compartido con los agresores.

Este es un rasgo muy particular del bullying, también presente en la violencia familiar y, en alguna medida, en el acoso laboral: los victimarios esperan siempre en un lugar donde la participación resulta necesaria e ineludible para la víctima. Compréndase esto, tener miedo de ir al colegio o instituto no es cualquier cosa, pues día tras día la víctima se encuentra en la penosa obligación de levantarse y pasar entre cinco y seis horas, sino más, en un ambiente odiado donde la posibilidad de la agresión permanece siempre presente.

Así, de entre las manifestaciones que sufren las víctimas del bullying, Rivera Nieves (2011) destacaría “miedo y fobia a asistir a la escuela, inseguridad, ansiedad anticipada y estrés, nerviosismo, desánimo y hasta ideación suicida” (p.77), síntomas donde resulta fácilmente identificable la erosión frente al acoso constante: “soportarlo durante tiempo les conforma una personalidad insegura y les hace interiorizar el desequilibrio y la perversión que supone el maltrato, agresión que pueden experimentar de forma continua” (p.77).

Esto queda todavía superado por el fenómeno del *ciberbullying*, sobre el que se profundiza en el siguiente apartado, donde la exposición supera el horario escolar, la escuela y sus alrededores para pasar a ser una violencia omnipresente. Explican Casillas Lara, Molina Gómez y Molina Gómez (2018), que las propias características de las TICs hacen que el ámbito del acoso se extienda a cualquier lugar y sin límite temporal: “el ciberacoso no se produce únicamente en las horas de clase, sino que el acosado las padece 24 horas al día, 365 días al año” (p.60).

De esta manera, además del dolor inherente a cada agresión concreta y su suma exponencial, no se debe desconsiderar el sentimiento de miedo y presión que deriva del sometimiento continuo a este tipo de agresiones dadas en reiteración. Puede descubrirse, por ejemplo, que el sentimiento de

miedo resulta fundamental en el poderoso alegato contra el *bullying* que desarrolló la UNESCO (2017) en su *Global Status Report* y que incluía la siguiente afirmación, conectando el miedo y la ansiedad consecuentes al acoso como una afrenta directa contra los derechos fundamentales de la salud y la educación para la infancia:

Violence and bullying in schools violates the rights of children and adolescents, including their right to education and to health. There is clear evidence that school violence and bullying has a negative impact on the academic performance, physical and mental health and emotional well-being of those who are victimised. It also has a detrimental effect on perpetrators and bystanders. By creating an atmosphere of anxiety, fear and insecurity that is incompatible with learning, it has a negative impact on the wider school environment (p.12).

Es decir, la reiteración en el fenómeno *bullying* deviene, además del sufrimiento de las agresiones, en un estado de angustia y tensión constante que supone una losa pesada que el alumno acarrea en el disfrute de su escolaridad, ocasionando un daño tanto en la experiencia educativa y sus logros como en la propia salud.

Por tanto, la reiteración, además de ser un rasgo caracterizador del *bullying*, acarrea siempre un agravante que diferencia propiamente el acoso y sus consecuencias amplias de las confrontaciones o las agresiones espontáneas y aisladas. En relación al enjuiciamiento de estos casos, tal y como explica González-Varas Ibáñez (2014), “la continuidad es el elemento que nos permite deslindar el acoso de los incidentes violentos aislados u ocasionales” (p.19).

Como explica este autor, si bien los comportamientos que derivan en agresiones físicas o psíquicas son reprobables y, de alcanzar la gravedad suficiente, también objeto de sanción tanto dentro de la normativa escolar como por órganos jurisdiccionales, incluyendo la susceptibilidad de producir responsabilidad extracontractual de los padres, tutores y centros, las situaciones de acoso se encuentran siempre tipificadas específicamente una forma de violencia especialmente grave, como hostigamiento.

Esto sucedería, al menos, en dos sentidos: en el agravante de la reiteración en las agresiones que supongan delito contra la integridad moral (artículo 173.1, párrafo primero del Código Penal), especialmente también en aquellas que puedan suponer una inducción al suicidio (artículo 143.1º del Código Penal), y, desde 2015, también con la existencia de una tipificación propia para el *acoso*, comprendiendo que existe un tipo de conducta delictiva que, incluso “sin llegar a producirse necesariamente el anuncio explícito o no de la intención de causar algún mal (amenazas) o el empleo directo de violencia para coartar la libertad de la víctima (coacciones), se producen conductas reiteradas por medio de las cuales se menoscaba gravemente la libertad y sentimiento de seguridad de la víctima, a la que se somete a persecuciones o vigilancias constantes, llamadas reiteradas, u otros actos continuos de hostigamiento” (ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo).

5.1.4. La variedad de formas de agresión

Como ya se introducía en los puntos anteriores, existen multitud de taxonomías que tratan de clasificar los distintos tipos de conductas agresivas según el tipo de emergencia violenta, su motivación o sus formas. Es decir, el mismo ataque, según la dimensión que se tome para su clasificación, podría ser catalogado de distinta formas. Tal y como lo recordarían Carrasco Ortiz y González (2006), debido a su naturaleza multidimensional, afectada por diferentes procesos fisiológicos y mentales, la agresión no aparece como “una entidad única, sino por el contrario, como un constructo múltiple en que pueden encontrarse distintos tipos de comportamiento agresivo”.

Dicho esto, en primer lugar conviene aclarar que al hablar de *bullying* o acoso escolar se está haciendo referencia a un tipo de violencia *interpersonal*, que se da siempre desde el victimario o victimarios contra la víctima. Si bien esto es así, desde algunas lecturas, ciertas formas concretas del fenómeno también podrían ser consideradas como *violencia colectiva*. Por ejemplo, la United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2018) señalaría la prevalencia especialmente alta del acoso escolar en niños pertenecientes a grupos históricamente excluidos y sugeriría una atención especial para ellos, como comunidades o colectivos especialmente victimizados: “hay que considerar de manera especialmente sensible, aquellos niños que representan minorías, con características que les diferencian del resto, como los niños con discapacidad, los niños LGTBI o los niños de la comunidad gitana” (p.20).

En esta reflexión, que trascendería el foco habitual, generalmente puesto en las características individuales del niño, su grupo de iguales, la familia o el contexto escolar para observar el ámbito más amplio de la cultura, algunos autores identificarían un tipo específico de acoso, el llamado *culture-specific bullying* (Zhang, Liang y Guanchui, 2016) y que, en su desarrollo, podría abrir algunos interrogantes muy interesantes: ¿es el *bullying* contra una minoría étnica una expresión también de xenofobia o racismo?, ¿y contra los niños y jóvenes LGTB una forma de homofobia?, ¿contra aquellos que pertenecen a minorías religiosas constituiría también una forma de odio interreligioso o violencia contra la libertad de creencias?

Sí consideraría Smith (2016) un tipo de *bullying* particular motivado por la identidad grupal o en relación con determinados prejuicios relativos a la identidad colectiva, donde priman las características *identitarias* de la víctima, es decir, primando aquellas cuestiones relacionadas con el colectivo de pertenencia o al que es asociado, sobre las propias características individuales. Este tipo de acoso incluiría, entre otras formas, “el acoso racial, el acoso por creencias religiosas, el acoso sexual y el *bullying* homofóbico” (p.13)

Como se desarrolla en la discusión de los resultados, también en esta investigación, que pone el foco sobre el desarrollo del fenómeno en un colectivo concreto, podría reflexionar sobre también en este caso se trataría de una violencia puramente *interpersonal* o también quizás *colectiva*.

Una vez realizado este apunte sobre la distinción del tipo de violencia según la naturaleza individual o colectiva de la víctima o el victimario, la diferenciación que en general se recoge en las definiciones de *bullying*, como las presentadas anteriormente, viene delimitada por la propia naturaleza del *acto violento*.

En primer lugar, antes incluso de hablar totalmente de *acto*, podrían distinguirse dos tipos de violencia según ésta se da propiamente en acción o en potencia, lo que podríamos llamar de *realización y potencialidad*, y que va en línea con lo expresado anteriormente en la aportación de Coloroso (en Bolton y Greave, 2005) y que tiene que ver también con el abuso de poder y sus estatus.

Así, por ejemplo, podría considerarse la amenaza, aun siendo ya una forma de agresión en sí misma, como la conminación de una agresión mayor, de la que el victimario es capaz y que inaugura un periodo de miedo, de *potencial agresión*, desde la primera advertencia hasta la consumación, que puede darse o no. También cuando se habla de recurrencia en el fenómeno *bullying* puede entenderse que a la realización consumada de la primera agresión puede proseguirle la angustia por la *potencialidad* de la segunda, el miedo constante a que vuelva a suceder y que puede conservarse y ser modulado de forma deliberada con *recordatorios* (intimidaciones, alusiones recurrentes al evento, amagos, acechos, etc.) por parte de quien ostenta el poder y que conservan el estatus fijado en la agresión para la víctima, el victimario y el resto de agentes, sin necesidad de que vuelva a darse *en realización* una agresión como la primera.

También algunas formas de coacción como la llamada *sextortion*, extorsión sexual o *porn revenge*, podrían considerarse una poderosa forma de violencia en la que la agresión se da en potencialidad: el victimario somete a la víctima bajo la amenaza de difundir y viralizar alguna fotografía o vídeo de carácter íntimo en la que aparece la víctima.

Conviene distinguir esta diferenciación de la agresión según se da en acto o en potencia de la llamada *agresión directa o abierta* y la *agresión indirecta o relacional*. En éstas, ya sea directa o indirectamente, las agresiones se dan, en principio, en acto: la primera para eventos que implican un ataque inmediato del agresor contra la víctima (golpes, empujones, insultos, amenazas, etc.) y que conformaría lo que algunos autores llaman en inglés *face-to-face bullying* (Yvonne Smart, 2016), también llamado *traditional bullying*, distinta de la segunda forma, que recogería la agresiones pretenden un daño de forma indirecta en la reputación o las relaciones (rumores, uso de motes, humillación social, exclusión, etc.) y que designarían otro tipo de acoso particular, el llamado en inglés *social bullying* o *relational bullying*.

Volviendo a la definición, según la propia naturaleza del acto violento algunos autores distinguirán primeramente entre *violencia física* y *violencia psicológica*, como las de Heald apuntadas en el primer apartado del capítulo. Se descarta en este punto esta aproximación al comprender que todo acto violento, incluya o no agresión física o lesiones, tiene la intención

fundamental de herir siempre más allá de lo meramente corporal. De igual forma que en la comprensión de la violencia sexual se entiende que ésta no abusa únicamente del cuerpo y su fisiología, sino que encierra un grave daño holístico contra la víctima, también de carácter moral y psicológico, podría considerarse que la llamada violencia física no pretende un daño único al cuerpo; más aún, salvo en el homicidio, podría aseverarse que en la mayoría de ocasiones lo que se procura con el daño físico, más allá del dolor ocasionado, es el perjuicio emocional inherente y que permanece incluso superada la sensación física.

También podría considerarse que quien ejerce la violencia psicológica, además otras motivaciones que pueden estar relacionadas con el control y el estatus, la gratificación en la crueldad o la satisfacción de una venganza, no solo pretende un daño interior, sino que puede esperar que la violencia ejercida, aun sin contacto, ocasione la aparición de algunas formas de dolor, sufrimiento o incomodidad de tipo somatomorfo en las que participan tanto lo emocional como lo físico (llanto incontenible, taquicardias y palpitaciones, sensación de angustia, desánimo, pérdida de apetito, autolesiones, pesadillas y otros trastornos del sueño, dolor de cabeza, dolor de barriga, etc.)

De esta manera, se considera más conveniente poner el foco en la clasificación en la noción de *daño*, en dónde y con qué intensidad se desarrolla, es decir, la nocividad del acto y en qué ámbito de la persona se despliega, ya que estos son los que delimitan lo punible de la relación. Por esto, al no encontrar delimitaciones claras entre el daño físico y psicológico, se prefieren otras clasificaciones, quizás con un tinte más próximo a las taxonomías propias de la criminología, que definen no tanto por el ámbito donde se desarrollan los efectos del daño sino por la forma en el ejercicio de la actividad violenta. Así, según la naturaleza propia del acto, se distinguen generalmente tres tipos fácilmente reconocibles: *la agresión física, la agresión verbal y la agresión social*.

La primera de ellas, quizás la más evidente de todas, incluiría dos formas distintas: lo que podríamos llamar *agresión física directa*, que incluye golpes, patadas, puñetazos, empujones, tirones de pelo, lanzamiento de objetos, manoseo o tocamientos sin consentimiento y todo tipo de ataque corporal, que su ponga un daño en la integridad, y *la agresión física indirecta* (Smith, 2006) que incluiría también el daño a los objetos personales de la víctima: ropa, teléfono móvil, material escolar, gafas y otras prótesis, etc.

También para la agresión verbal encontramos dos formas distintas. Por un lado se distinguiría la *agresión verbal directa*, que incluiría el ataque oral, cara a cara, y por otro lado la *agresión verbal indirecta*, donde la afrenta se daría a través de mensajes de texto, notas de audio, cartas y notas en papel, pintadas, comentarios en foros y Redes Sociales, etc.

Es importante aclarar aquí la categoría de *directo* o *indirecto* no se encuentra tanto en la inclusión de terceras personas, que median y posibilitan el daño, sino en la inmediatez del canal.

Analizando la acción comunicativa de la agresión verbal, en ambos casos victimario y víctima se corresponderían respectivamente con emisor y receptor del mensaje, sin incluir en principio a otras personas, y la diferencia se encuentra en el medio de transmisión: si una afrenta es verbalizada, cara a cara, se le considera *directa* y si se ofrece en diferido o en la distancia a través de un medio que lo posterga o impide el contacto inmediato, como una nota escrita, se considera *indirecta*.

También son formas de agresión verbal las desplegadas en los entornos digitales para el llamado ciberacoso; una modalidad con agresiones no-físicas y que se desarrollan en las múltiples posibilidades que ofrecen los medios digitales. En este sentido, se encuentra muy interesante la definición de Tokunaga (en Savage, Jones y Tokunaga, 2015) por el trabajo de síntesis que realiza el autor con respecto a las definiciones anteriores, poniendo atención en los rasgos fundamentales del fenómeno bullying, a saber, violencia sostenida, intención de daño deliberado y abuso de poder: “any behaviour performed through electronic or digital media by individuals or groups that repeatedly communicates hostile or aggressive messages intended to inflict harm or discomfort in others”(p.119).

Aunque tiende a considerarse el ciberacoso como una entidad aparte, pues presenta características e implicaciones particulares, se incluye en esta forma al comprender que el tipo agresión que lo compone es sin duda textual, y por lo tanto, también verbal e indirecta, si bien la noción de indirecto podría discutirse para los contactos en *streaming*, *chat* o *videochat*. Nótese esta noción en la definición de Tokunaga, que describe el acto violento como *communicates hostile o aggressive messages*. Otras definiciones, como las de Patchin and Hinduja (en Savage, Jones y Tokunaga, 2015), pondrían directamente el acento en el uso particular del texto electrónico como medio para la agresión “willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text” (p.119).

De esta manera, la agresión verbal, más allá del insulto, incluye una gran variedad de formas: humillaciones y ridiculizaciones, hostigamiento mediante mensajes repetidos y que resulten ofensivos o desagradables, juicios y críticas no solicitadas o desmedidas (sobre el aspecto físico, la forma de vestir, el modo de vida familiar, etc.), socavación de la integridad, sometimiento con órdenes y exigencias impropias, amenazas y coacciones, tratamiento despectivo, rudo o desconsiderado, imitaciones, parodias o burlas sobre la forma particular de expresión (en personas que no conocen bien el idioma, tienen un acento particular o dificultades en el habla como rotacismo, dislalias o tartamudez), comentarios en redes sociales hirientes o inapropiados (a veces llamado *flaming*), acoso sexual mediante improperios, comentarios indeseados o proposiciones inapropiadas, etc.

Conviene apuntar aquí que la agresión verbal no se correspondería solo con aquella desarrollada a través de las palabras, ya sea oralmente o a través de textos, sino que incluiría también esas formas en las que el agresor se sirve para el ataque del lenguaje audiovisual, es decir, de fotografías, videos, fotomontajes, y videomontajes.

Si bien hace una década este tipo de agresión sería difícilmente imaginable el desarrollo de las Redes Sociales y el uso extensivo del teléfono inteligente hacen que este tipo de agresión sea cada vez más frecuente. Tanto la toma furtiva de imágenes y videos como su edición, con la intención de difundirlos y que se viralicen, al menos en el contexto próximo, generando burlas, ridiculización o desprestigio. Por tanto, hablaríamos tanto de una agresión de tipo verbal que podría serlo también *social*, tal y como se desarrolla más adelante.

No se debe desconsiderar por tanto el uso del llamado *meme* como material para la burla y ridiculización. Este tipo de fotomontajes humorísticos forman a día de hoy un componente fundamental en la comunicación y el lenguaje audiovisual de los adolescentes, también incluso entre adultos. La facilidad para la edición, posibilitada tanto por las nuevas aplicaciones, sencillas, gratuitas y tan intuitivas que permiten que cualquiera puede manejarlas con facilidad, como por los generadores de *memes* y las propias plataformas de redes sociales (que incluyen herramientas propias de fotoedición) hace que este tipo de contenido sea muy fácil de producir, muy útil para la difusión de un mensaje y proclive a la distribución masiva y a la viralización, pues se consume rápido y puede ser compartido por terceros mediando un solo gesto, pasando a ser una especie de *cohumorista* con respecto al autor original. Así, puede resultar delicado distinguir lo que constituye una simple broma, inofensiva, de un contenido desarrollado con la intención deliberada de dañar.

Sobre esta novedad en la agresión es interesante la investigación desarrollada por Velasco Cardenas y Lucio López (2017), centrada en el uso de este tipo de contenidos a través de Whatsapp, llegando a concluir que al menos el 14.8% de su muestra había sido “víctima de compañeros que han elaborado memes con el fin de ridiculizarlos y desprestigiarlos” (p.942) y que “un 9.3% del alumnado encuestado le han hecho vídeos para generar burlas, ridiculización y desprestigio” (p.942)

Retomando la distinción entre *agresión positiva* y *negativa* apuntada en el primer apartado del capítulo, muchos autores advierten del mismo riesgo con respecto a la broma, el comentario jocoso y la agresión verbal, envuelta de nuevo en el papel festivo del juego y que puede presentarse como un ataque escondido, disimulado o justificado socialmente, también en los dos sentidos anteriormente apuntados; el agresor solo es un gracioso bromista y la víctima un tipo gris, quizás incluso un orgulloso, que no sabe encajarlas bien.

Al pensar este tipo de agresión en un contexto social, con espectadores, tanto en directo como en diferido a través de las Redes Sociales, podría retomarse de nuevo el discurso anterior sobre la *violencia espectáculo*, cuando se citó a Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2014) y se desarrolló su imagen en el contexto escolar. Sobre esto, resulta interesante la aproximación que hacen Tinúviel Ortiz y Fernández García (2014) a la fructuosa explotación de la agresión verbal recurrente como parte fundamental en algunos formatos televisivos de éxito, desarrollados a veces incluso en horario infantil, y que revelan un rasgo social que puede resultar explicativo también en el contexto escolar; la polémica, la descortesía y la violencia verbal venden y marcan estatus, son

expresiones de poder, tanto que parecen estar caracterizando el tono el discurso mediático de nuestra época. Las personas exitosas en estos formatos blanden sus lenguas, unos contra otros, sin piedad ni comedimientos en el irresponsable combate televisado, y también digital, ahora en plataformas como Youtube, Twitter o Twicht, como paradigma de la *cultura del zasca* (Casabón, 2019).

Como subrayaría también Cebrián (2007), “la omnipresente atmósfera de beligerancia en nuestro discurso social nos sitúa a menudo en la palestra como si de un combate se tratase” (p.2). Esto es interesante, pues se puede representar el acto comunicativo como una arena donde el lenguaje, siendo una herramienta, como lo es un cuchillo, un hacha o un martillo, también puede convertirse en una arma para perseguir un objetivo específico, de forma lícita y honesta en la defensa de los propios intereses, pero también de forma abusiva, para ridiculizar las antítesis y menospreciar, incluso dañar, a quienes las sostienen.

Parece innecesario ahondar aquí en la poderosa capacidad de las palabras para herir, incluso para resultar fatales. Como ejemplo, y también a modo de recuerdo, se presentan las palabras que dejó escrita en su nota de despedida la adolescente Carolina Picchio, “le parole fanno più male delle botte”⁷³, y las del joven Andrés, que se quitó la vida en Madrid a comienzos de 2019, escritas en las mismas tristes circunstancias: “¿creíste que tus palabras no me hacen daño? ¿Que tus bromas alguna vez me gustaron?”⁷⁴

Y por último, siendo quizás la más sutil de todas las formas, pero no por ello la menos dañina, quedaría la agresión denominada *social* o *relacional*. Esta forma de agresión, que puede desplegarse de distintas formas, fija su objetivo en algo muy valioso y delicado, el deseo que todos los humanos compartimos, como seres sociales, de ser aceptados y considerados en nuestros grupos. Así, el daño se ejecuta contra la víctima a través del deterioro deliberado de su reputación y sus relaciones. Algunos autores, como Breakstone, Dreiblatt y Dreiblatt, (2009) consideran este tipo de agresión como aquella que conforma el tipo de bullying más extendido, el llamado *bullying social*, no solo por sus características, sino también por la dificultad para observarlo y actuar con eficacia sobre él.

Esta modalidad de agresión incluiría la difusión de rumores y cotilleos malintencionados, revelación de secretos, difusión de *memes*, de información comprometida o fotografías o videos tomados sin consentimiento o sin permiso para la distribución, exclusión deliberada, aislamiento, suplantación de personalidad y, en general, cualquier actividad que vaya dirigida a mermar la reputación de la víctima y la salud de sus relaciones con el grupo.

⁷³ Rescatado del valiente testimonio del padre de la víctima, Paolo Picchio (2016), y que fue publicado por el diario italiano *Corriere della Sera*.

⁷⁴ Recogido en la crónica presentada por Durán (2019) en el diario *El Mundo*.

Nótese aquí una diferencia notable con respecto a las otras dos formas de agresión anteriormente apuntadas, aunque en las tres se procura un daño particular a la víctima, en las dos primeras la violencia se dirige directamente hacia ésta mientras que la agresión relacional el propio acto es dirigido hacia o a través de terceros, un daño que se desarrolla en el propio tejido social, implicando no solo a la víctima y al agresor, sino necesariamente al grupo. Si antes se hablaba de victimario y víctima como emisor y receptor, en este tipo concreto el receptor sería el grupo, pues lo que se pretende es el daño en la víctima a través del daño en la imagen de la víctima que tienen estos terceros.

De esta manera, se daría incluso en un tipo particular de víctima, que podría considerarse secundaria o auxiliar: con la intención primaria de aislar a un compañero concreto, el victimario podría atacar directamente a los miembros de su grupo próximo esperando que le abandonen. Como presentaría Ovejero (2016), “el enorme daño psicológico que produce el bullying deriva principalmente del ostracismo y el rechazo que sufren las víctimas (p.34), resultando evidente que “los efectos negativos del acoso escolar dependen en gran medida del grado en que el acosador consigue que la víctima sea rechazada y excluida” (p.34).

Nótese también que en ejemplos como el planteado resulta difícil establecer qué es agresión directa o indirecta, verbal o relacional. Por esto algunos autores considerarán la agresión física y la agresión verbal directa, y que en muchas ocasiones se dan conjuntamente, como una única forma llamada en inglés *overt aggression* (Foster y Hagan, 2003) y relacionarían más la violencia verbal indirecta con la llamada agresión social. Desde alguna perspectiva tampoco resultaría inapropiado considerar cualquier agresión dentro del fenómeno bullying como intrínsecamente relacional. Piénsese en esto, cuando un niño es golpeado en público, el golpe no solo lo está recibiendo físicamente la víctima directa, también lo está recibiendo la imagen que tienen de él los espectadores y que, en cada uno de ellos, construirá una narración distinta que puede concluir en un cambio en la relación y que puede fácilmente derivar en abandono. Es decir, cada agresión, sea del tipo que sea, puede convertirse o ser esencialmente en una agresión también contra la reputación de la víctima con respecto a su grupo.

De esta manera, como concluiría Foster y Hagan (2003) la línea que separa la identificación de una violencia como directa o indirecta y su ámbito no siempre resulta fácil de aclarar, resultando una suspicacia similar a la expresada anteriormente con respecto a la distinción de violencia *física* o *psicológica*. Así lo explicarían: “consistent with the definition of physical aggression, indirect aggression involvesangers and actual or potential harm in the form of a damage reputation, damaged relationships and psychological harm” (Foster y Hagan , 2003, p.545).

Para concluir, solo indicar que todas estas formas que según el marco normativo actual deben especificarse, de una forma u otra, dentro del Plan de Convivencia de cada centro, en su Reglamento de Régimen Interno y tipificadas como una falta muy grave que debe conllevar medidas correctoras, siendo la más severa la expulsión definitiva del centro educativo y pueden

llegar a ser constitutivas de faltas y delitos en el marco jurídico nacional. Así se recoge, por ejemplo, en la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, que introduce propiamente el tipo penal del *acoso* dentro de los delitos contra la libertad, incorporando distintas formas de agresión que incluyen el contacto, la vigilancia, la persecución y la búsqueda de la proximidad física.

5.1.5. *El abuso de poder*

El llamado *abuso de poder* es un rasgo también caracterizador del fenómeno *bullying*. Se reconoce que para que una secuencia de agresiones sean consideradas propiamente una conducta de acoso esta debe darse una asimetría de poder entre victimario y víctima; el primero se encontraría en superioridad y la segunda sería incapaz de defenderse en las circunstancias en las que se despliega la agresión. En este sentido, resulta clarificadora la presencia de este rasgo en las palabras propias del campo semántico del fenómeno *bullying*: en castellano, al victimario o agresor, se le conoce coloquialmente también como *abusón*, *abusica*, y en el castellano latinoamericano, *abusivo*. Así, el agresor está caracterizado por ser *quien abusa* contra la víctima de una supremacía en las fuerzas.

Poder es un término generalmente positivo, relacionado íntimamente con la capacidad. Ostentarlo es considerado una ventaja y está estrechamente ligado a la noción de *superioridad*, como estatus que te posiciona en una posición privilegiada para la competición y la consecución de las propias metas. También con idea de *fuerza*, justo como la aptitud expedita y ventajosa que posibilita el ejercicio de ese poder, que resulta beneficiosa en el alcance de los anhelos u objetivos y que es la que establece el estatus. Por eso, para connotarlo negativamente, se introduce con el sustantivo *abuso*, dando una fórmula sinónima a la que recoge el diccionario de la Real Academia Española, *abuso de superioridad*, como un “abuso consistente en el aprovechamiento de la desproporción de la fuerza o el número” (Real Academia Española, n.d.-a).

Aquí encontramos la clave, el abuso de poder es un uso *desproporcionado* del poder, connotando la existencia de una buena proporción, una justa medida, donde el uso del poder no es ilegítimo, siendo lo censurable es la transgresión de este límite. Aquí encontraríamos de nuevo elementos propiamente culturales que determinarían qué grado en el ejercicio del poder sería natural, saludable o al menos tolerable o justificable y cual supondría, en cambio, un exceso, una infracción el buen orden. Así, en el enjuiciamiento del abuso de poder como una forma de violencia entrarían de nuevo en juego al menos dos de las categorías anteriormente apuntadas para la consideración del acto violento y que referían Haber y Seidenberg (en Lin Ching Céspedes, 2005):

1. *El agente de acción y su motivación.* El uso abusivo del poder, como violencia, estaría también determinado por el uso de esta superioridad en la persecución de un fin reconocido como ilegítimo o cuyo despliegue de fuerzas y daños consecuentes sea desproporcionado o

injustificable. De igual manera, en un sentido de competición, podría considerarse un abuso cuando se contiene contra alguien que no está dispuesto o contra quien se reconoce incapaz de asumir el desafío en igualdad de condiciones.

2. *La situación en que se produce el acto.* De igual manera, las circunstancias particulares en las que se despliega el uso de unas fuerzas predominantes podría suponer agravante o atenuante.

Esto introduce que al hablar de abuso de poder en el fenómeno *bullying* se está refiriendo específicamente al *poder coercitivo*, distinto de otros tipos de poder, y que se caracteriza por ser aquel que está fundamentado en el reconocimiento por ambas partes, victimario y víctima, de la asimetría en las fuerzas, de la comprensión mutua de que uno es capaz de agredir, mientras que el otro es incapaz de defenderse de tal agresión. Por lo tanto, es un poder que deviene propiamente del sometimiento y el miedo, fundamentado en el instinto de conservación de la víctima, en el deseo de no ser agredido. Como explicarían en este sentido Robbins y Judge (2009), la víctima se somete “por miedo a los resultados negativos que sobrevendrían de no obedecer” (p.452). Es por tanto un ejercicio de poder que “descansa en la aplicación o en la amenaza de aplicar castigos físicos como infringir dolor, producir frustración restringiendo los movimientos o controlar por la fuerza necesidades básicas como las fisiológicas o de seguridad” (Robbins y Judge, 2009, p.452).

En el caso de algunos comportamientos incluidos en el acoso, específicamente en el ciberacoso, también podríamos hablar de un poder coercitivo que no solo ejecuta una subyugación, sino que también genera una dependencia cruel, insana, distinta de las formas naturales de interdependencia y colaboración. En algunos casos como en la llamada *sextortion* o extorsión sexual, en los que el agresor amenaza a la víctima con difundir material comprometido, la posesión de estos contenidos supondría la fuerza del agresor y generaría una relación de subordinación entre ambos; es decir, la preservación de la intimidad y la reputación de la víctima dependería de la aceptación de la sumisión. En este caso, el control y la autonomía sobre estos ámbitos que son propios, íntimos, ya no residirían en uno mismo sino que se encontrarían en manos del abusador, siendo esta su fortaleza.

Dicho esto, resulta importante destacar que la superioridad en el victimario y la inferioridad en la víctima no siempre radicarán únicamente en las competencias del agresor para ejercer violentamente su primacía contra la incapacidad de la víctima para repeler la agresión, sino que, en ocasiones, son las circunstancias particulares las que propician esta asimetría. Esto hará que los roles víctima-agresor, en relación a sus fuerzas, resulten interactivos; es decir, quién en una circunstancias concretas sus fuerzas le posibilitan ser agresor, en otras quizás sea incapaz de defenderse pasando a ser víctima, y viceversa.

Por tanto, al referir al abuso de poder se está denotando también un tipo *poder relativo* entre dos fuerzas o capacidades, contextualizado y posibilitado también por las contingencias del

momento en que se despliega el evento, la del victimario frente a la de la víctima; la fuerza de la agresión frente a la fuerza para repelerla. Así, tal y como lo definiría Simon (en Jiménez Burillo, 2006) “poder es la manifestación de una asimetría en la relación entre A y B” (p.22), o como matizarían French y Cartwright (en Jiménez Burillo, 2006) considerando también la fuerza que hace quién se defiende “el poder de A sobre B es igual a la máxima fuerza que puede ofrecer sobre B, menos la máxima resistencia que B puede movilizar en la dirección opuesta” (p.22).

De esta manera el bullying y la agresión como expresión de las fuerzas, las muchas de quien lo ejerce y las pocas de quién lo sufre, demarca formas concretas en la ecología de aula y del centro, estableciendo ciertos estatus, niveles de control y poder culminados, en su cima, por quienes son capaces de hacer prevalecer sus fuerzas. Para Ovejero (2016), el acoso escolar es un fenómeno intrínsecamente grupal que involucra en este juego de poderes a todos los participantes del sistema social del aula, donde una de las principales motivaciones del agresor sería manifestar su superioridad y confirmarla con el grupo: “la motivación para maltratar a otros deriva a menudo del deseo del agresor de obtener una alta consideración dentro del grupo” (p.34).

En este sentido podría comprenderse la expresión de poder a través del acoso y la agresión, como un factor más en el establecimiento de clases en el contexto del aula, a través del ejercicio activo del sometimiento (de forma directa) y de la exhibición de las fuerzas (de forma indirecta). Una dinámica en las relación en el que muchos autores (como Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias y Martín Babarro, 2011) encontrarían la reproducción a escala escolar de un modelo ancestral de dominio-sumisión: “se pone de manifiesto la relación de acoso con la estructura individualista-competitiva existente en la escuela y en el conjunto de la sociedad, según las cuales el éxito de un individuo puede ser percibido como una amenaza” (p.379).

Desde esta dimensión del fenómeno no es de extrañar que algunos autores, entre ellos el mismo Ovejero, comprendan el bullying como una perversión de las relaciones en el aula, una corrupción del sistema de relaciones, proponiendo, tanto para la prevención como para la intervención, programas orientados a combatir el fenómeno desde esta perspectiva relacional.

5.2. La atribución causal en la experiencia de la víctima

5.2.1. Introducción sobre la atribución causal.

La atribución causal ligada a la identidad religiosa en las dinámicas de violencia y acoso escolar es el núcleo fundamental del trabajo que se presenta. Esta noción de *asignación causal* a los eventos vividos es esencial, estableciendo relaciones de *causa-efecto* en la interpretación y comprensión de las vivencias. Se entiende *atribución causal* como el proceso de interrogación sobre las causas para un determinado suceso y su asignación, en muchas ocasiones espontánea; el alcance de conclusiones que resulta de considerar cada evento como el efecto de una causa que necesita ser identificada para la comprensión completa del mismo.

Igual que haría Rabins (2013) en la introducción de su libro *The Why of the Things*, conviene declarar que en lo esencial de los componentes de la atribución causal no existe un consenso sólido, no hay una única definición sobre la propia noción de *causa*, concepto ampliamente discutido, resultado problemático cualquier ejercicio de relación *causa-efecto*, siendo éste quizás el problema fundamental que motiva la indagación científica. Así, del mismo modo que lo hace Rabins (2013), en este desarrollo se parte de la premisa de que, de forma general, se cree en la existencia de causas para los efectos, que preocupan y son buscadas, y que tal ocupación es parte fundamental en la cognición y el pensamiento humano. La *atribución causal* sería por tanto el resultado del proceso que busca y asigna conclusiones a la pregunta esencial sobre *el porqué de las cosas*, en especial de los eventos que nos suceden, incluyendo las conductas propias y ajenas.

¿Por qué nos preguntamos siempre por qué? El cuestionamiento sobre este interrogante por las causas, y que resulta casi autoexplicatorio, es una preocupación antigua, que encuentra ya sus primeras palabras en las discusiones de la filosofía clásica, permaneciendo a día de hoy todavía inserta en la controversia continuada entre determinismo y libertad, orbitando siempre en torno a la noción endiablada de la *causalidad*, que parte desde la lógica aristotélica y llega hasta nuestros días sin agotarse (Manassero Mas, 1989).

El esfuerzo etiológico constante en la lectura de los sucesos que componen nuestra vivencia, una búsqueda fundamental de las causas que se nos presenta como connatural, parece preinstalado en nuestro modelo cognitivo como un automatismo: *todos los hombres desean por naturaleza saber* diría la máxima del filósofo estagirita. Este *saber*, núcleo la sabiduría y objeto de la ciencia, se encuentra ya en estas reflexiones antiguas, aun con toda vigencia, fundamentado en la observación y el descubrimiento de las causas: “*es obvio, pues, que necesitamos conseguir la ciencia de las causas primeras (τῶν ἐξ ἀρχῆς αἰτίων), desde luego, decimos saber cada cosa cuando creemos conocer la causa primera (τὴν πρώτην αἰτίαν)*”. Con estas palabras, Aristóteles “comienza el discurso sobre las causas primeras, pues, como ha dicho, conocer algo es conocer su causa primera” (García-Lorente, 2015, p.23).

Podría decirse que este esfuerzo es la forma más universal en la interpretación cognitiva de las vivencias, porque satisface, además de la complacencia del deseo connatural de saber, dos necesidades esenciales para la motivación de la acción: la función hedónica, como *principio de placer-dolor*, y la función de control sobre el entorno, es decir, la necesidad de explicar y predecir los eventos que suceden en el ambiente (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1995). Sería por tanto una función adaptativa que nos permitiría conocer y controlar el contexto, no solo en el análisis de lo que sucede sino también, desde el alcance de las causas, establecer relaciones causales que facilitan la elaboración de predicciones.

Sería éste un modelo de análisis de la realidad que a través del aprendizaje nos hace seres capaces hacer pronósticos, de anticipar los sucesos sirviéndonos, con más o menos suerte, de un manual de relaciones causa-efecto que nos permite vaticinar, predecir. Autores como Hawkins y Blakeslee (2004) consideran esto como el rasgo fundamental de la inteligencia humana: la capacidad para recordar y predecir patrones en el mundo, recibidos a través de la cognición en el descubrimiento y la asignación de ciertas causas a ciertos efectos, almacenados en la memoria, como aprendizaje, y que permanecen en constante actualización; una habilidad particular para elaborar predicciones a partir la información que se recibe al momento junto con la ya almacenada.

De esta manera misma lo refieren Hogg y Vaughan (2010), “intentamos comprender el mundo para hacerlo lo suficientemente ordenado y significativo para la acción adaptativa, y tendemos a sentirnos incómodos si no contamos con ese conocimiento” (p.80); por tanto, no solo interesa el *qué* de las cosas que hay y que acontecen, sino todavía más allá, la búsqueda de los *porqués*, las causas de los efectos que observamos en las dinámicas y el funcionamiento de las cosas. Un *anhelo de la mente* superior que el propio Hobbes (1995) explicaría como un deseo profundamente arraigado de conocer *por qué* y *cómo*, una curiosidad genuina del pensamiento humano que se distingue del resto de animales “no solo por su razón, sino también por esa pasión” (p.56).

Como recuerda Livio (2018) en su afamado libro, titulado propiamente *¿Por qué?* y que aborda de forma fascinante este rasgo de pensamiento, los resultados de las investigaciones modernas demuestran que esta disposición a *saber más* resulta esencial en el desarrollo de las primeras habilidades perceptuales y cognitivas durante la infancia y que configura, sin duda, una fuerza poderosa para la comprensión, la creatividad y la expresión intelectual en las etapas posteriores de la vida.

Parece que tal comprensión del mundo, como *realidad*, en el sentido más cercano a la etimología de la palabra *comprensión*, supone la consolidación e integración de elaboraciones maquinadas por esta *mente anhelante* de información a partir de los componentes aportados por los sentidos a través de la *experiencia de la realidad*. En un ejemplo quizás algo ingenuo, igual que el cuerpo se nutre de aportes alimenticios y de oxígeno a través del aparato digestivo y respiratorio, procesando y depurando según conviene los nutrientes por la digestión y la respiración, la mente se

alimenta de *experiencias* que destilan *datos*, recogidas por los sentidos y el sistema nervioso y procesadas a través de la intelección, consciente e inconsciente, como digestión de la experiencia sensorial, componiendo además de posibles respuestas inmediatas, narraciones que se almacenan o no en la memoria como contenidos de aprendizaje.

Es fácil encontrar en estas palabras ecos del pensamiento de Zubiri (1982), que con brillantez apuntaba lo siguiente en sus *Notas sobre la Inteligencia Humana*:

Los sentidos no hacen sino suministrar los "datos" de que la inteligencia se sirve para resolver el problema de conocer lo real. Lo sentido es siempre y sólo el conjunto de "datos" para un problema intelectual. Es la concepción de todos los racionalismos de una u otra especie, por ejemplo, de Cohen: lo sensible es mero "dato" (p.103).

Para el autor la ocupación de la inteligencia humana es desentrañar eso que llamamos *cosas reales*, que son presentadas o accesibles a través de la sensibilidad. Es decir, la *aprehensión de la realidad* resultaría el acto elemental de la inteligencia, exclusivo de esta, pero no como actos separados ni consecuentes, es decir, un acto de sensibilidad y otro de inteligencia, sino integrados:

Esta unidad consistiría en que ambos actos, el sensible y el intelectual, son conocimientos, son actos cognoscitivos. El intelectual es cognoscitivo porque conoce y juzga lo que los sentidos aprehenden, y el acto de sentir es también un conocimiento intuitivo, una *gnosis*. Son dos modos de conocimiento (Zubiri, 1982, p.113).

5.2.2. Sobre la noción de experiencia

Para esta comprensión resulta fundamental la noción de *experiencia* como acto de intelección, de relación sensible con la realidad y su aprehensión a través de la cognición, que no siempre se consolida como evento en la narración de la propia historia a partir de la pura objetividad del suceso experimentado, sino a partir de las formas que tome la propia *vivencia*, donde se despliega propiamente la subjetividad, el ser sujeto en el suceso.

Se encuentra bellísima la conexión entre estas dos nociones: *experiencia* y *vivencia*. Ya en su escueto pero diestro desarrollo, la definición del diccionario de la Real Academia Española las encuentra juntas en su 4ª acepción: "circunstancia o acontecimiento vivido por una persona" (Real Academia Española, n.d.-d), abriendo un interrogante muy interesante, ¿qué quiere decir que un acontecimiento es *vivido*? El mismo diccionario nos traerá propiamente la poesía al definir *vivencia* como el *hecho de vivir*, ligado con lindeza a la expresión *experiencia de la vida*, y que nos guía inevitablemente hacia *vivir* como verbo y *vida* como su sustantivo.

En este sentido, la *experiencia* como *vivencia* resulta una noción puramente orteguiana. Fue el mismo filósofo quien propuso el término, que etimológicamente refiere a *la cualidad del que vive*, para la traducción de término alemán *erlebnis*, ideado por Hegel y popularizado por Dilthey, y que trata de expresar “aquel género de relación inmediata en que entra o puede entrar el sujeto con ciertas objetividades. Pues bien ¿cómo puede llamar a cada actualización de esta relación? Yo no encuentro otra palabra que *vivencia*” (Dilthey en Andrade, 2002, p.202).

Llegaría aún más lejos el autor afirmando que el *suceso vivido* no solo *sucede*, sin más, de forma aislado y del que uno es espectador o testigo, sino que al vivirse se incorpora de alguna forma al *yo* del viviente que lo que procesa: “todo aquello que llega a mi yo, que entra a formar parte de él, es una vivencia” (Ortega en López Moreno, 1990, p.77). Esto recuerda al juego que hace Whitman (1999) en su poema en prosa *Érase un niño que lanzaba a la aventura* donde la colección de eventos de infancia narrada culmina de la siguiente manera:

Todas estas cosas se hicieron parte de aquel niño que se lanzaba a la aventura todos los días y que se lanza ahora y se lanzará a la aventura cada día, y todas estas cosas se hacen parte de aquel o de aquella que ahora lee atentamente (p.13).

Estos eventos no solo van construyendo el ser del adulto del que se evoca la infancia en el poema, sino que la misma lectura evocadora es una experiencia que se incorpora al *ser* del propio lector atento; *become of him or her*, diría en inglés.

No deja de ser fascinante aquí la conexión entre vida y vivencia con cognición y experiencia. Como explica Lamote de Grignon (2005), “las interacciones de un organismo vivo (planta, animal o ser humano) con su entorno son interacciones cognitivas-mentales”(p.38), lo que supondría, dicho con todo arresto, “que vida y cognición quedan inseparablemente vinculadas. La mente es inmanente en la materia a todos los niveles de la vida” (p.38).

En este sentido, y de nuevo en las palabras del propio Ortega y Gasset (2007), “naturalmente, vivir no es más que tratar con el mundo” (p.229). La experiencia del viviente humano, con la especificidad de ser también un ser *memorable*, histórico y simbólico, está conformada por vivencias que son procesadas cognitivamente, significadas y atribuidas causalmente, constituidas como narraciones del suceso elaboradas por la subjetividad de quien lo vive, construyendo con cada una de ellas un sentido. De esta manera, y en grandes palabras, llamaríamos *vida* una vivencia amplia, la secuencia auto-narrada, histórica, de aquellas vivencias aglomeradas en nuestra propia crónica, construidas todas ellas a partir de la experiencia que supone el estar vivo en el mundo sensible.

Así lo recordarán Vicente Arregui y Choza (1992), en una línea de argumentación que evoca a Scheler y Heidegger, “el hombre tiene que aprenderse, llegar a conocerse a sí mismo. En esta

precisas medida, el saber sobre sí del hombre es esencialmente histórico [...], es decir, acontece bajo la forma de *experiencia*” (p.35).

De esta manera las experiencias vividas se acumulan, como aprendizaje, en la memoria, conformando propiamente una *autobiografía* dinámica, en constante actualización, cargada de significados sobre lo que se cree que se *es*, con la importancia que esto implica. Desde esta perspectiva, se aproxima a la 11ª acepción del Diccionario de la Real Academia para la voz *vida*, como una *summa vitae* (José Manuel Caballero Bonald, 2007), que dice así: “narración de los hechos principales de la vida de una persona” (Real Academia Española, n.d.-h).

Más proximidad se encuentra en la acepción en francés que recoge el diccionario Larousse para la voz *vie*: “durée de l'existence humaine; ensemble des événements qui se succèdent dans cette existence” (Dictionnaire de Français Larousse, n.d.); aludiendo con la fórmula *ensemble de événements*, que podría traducirse como *conjunto* o *colección de eventos* y que en la entrada de diccionario en castellano es referida únicamente como *hechos*, a la suma de los sucesos que queda compendiada y que conforman la vida como un reportaje autobiográfico aprehendido, un relato de la propia existencia.

No es poca cosa este *relato de la existencia*, esta narración de tipo *bildungsroman* donde el personaje principal es uno mismo, conservada y a disposición en la memoria declarativa; al contrario, quizás es el componente más valioso en la construcción de lo que somos como individuo. Con gran belleza lo expresaría Diderot (1818):

Ce n'est que par la mémoire que nous sommes un même individu pour les autres et pour nous-mêmes. Il ne me reste peut-être pas, à l'âge que j'ai, une seule molécule du corps que j'apportais en naissant (p. 693).

Es decir, es la conservación a través de la memoria lo que nos permite mantener una visión integral de la existencia individual, única y continua a pesar de los cambios constantes. Como sucede con el barco de Teseo o el calcetín de Locke, esta reflexión supondría una vuelta de tuerca en la paradoja; contrario a lo que muestran los sentidos en la observación a corto plazo, cuestión que sí se evidencia en una mirada longitudinal, si la materia biológica que nos compone se renueva constantemente, teniendo todas las células de nuestros tejidos edades mucho menores que la de nosotros mismos, y lo que somos como ser racional, *pensante*, capaz de la cognición, de aprender, recordar, proyectar, desear e imaginar, también se recompone constantemente mediante los mecanismos de la mente, la consistencia de lo que somos holísticamente, como unidad continua y permanente, encuentra aprietos desde esta reflexión. Este asunto, nada sencillo de desentramar, ocupa, mucho y desde la antigüedad, a filósofos y pensadores, siendo el objeto de discusión central de la llamada filosofía de la mente o del espíritu, y que encuentra variedad de desarrollos, desde la controversia en las respuestas dualista y monistas al naturalismo más contemporáneo, de la mano de las ciencias de la naturaleza, especialmente la neurobiología y la psicología.

Este acto de evocación de la memoria declarativa le llamamos en castellano *rememorar*, que etimológicamente refiere a *traer algo de nuevo a la memoria*, pero también *recordar*, que refiera a *volver a pasarlo por el corazón, y revivir*, es decir, *resucitar, traer de nuevo a la vida* las vivencias pasadas y lo que fuimos propiamente en ellas. Por esto, aunque sean evocadas por un factor externo y puedan quedar sugestionadas, éstas resurgen únicamente a partir de una narración que, en principio, solo nosotros mismos podemos darnos.

Así lo diría el nobel Juan Ramón Jiménez (Jimenez Mantecón, 1983):

Hemos estado en ello
y se nos ha quedado
para siempre en la sombra. Cosa nuestra
fue, mas nosotros lo ignoramos,
y nadie nunca nos dirá que era
porque fue solo nuestro. (p.137)

Se sortea en este punto la aproximación al profundo debate sobre el *ser* de las cosas y el *ser* del observador, que también es *cosa* pero *cosa distinta*, y que mantiene también empecinados a filósofos, físicos y metafísicos. Solamente una mención para alcanzar el punto que sí nos ocupa con seriedad, la participación en un suceso, como objeto, incluye la lectura individual del mismo, como sujeto, y su alcance cognitivo supone propiamente una *experiencia*, que al ser una *experiencia de vida*, como cualidad inherente del viviente (como ser capaz de vivir experiencias), puede ser llamada propiamente *vivencia*, donde operan fuertemente las atribuciones como el sentido de los sucesos que componen dicha narrativa.

5.2.3. Sobre la noción de motivo y los problemas en su alcance

Es aquí donde surge propiamente la *atribución causal*. Podría decirse que la lectura de lo vivido aborda también un escrute de las causas, lo que llamamos comúnmente *el motivo* de las cosas; es decir, no solo el *qué* sino también el *porqué*, en cuyas respuestas, de forma ampliada sobre la generalidad de la vida, supondría un factor de peso en el alcance del mismo Sentido, el *Sinn des Lebens*. La asignación de valores y causas a los sucesos, dotándolos de un sentido particular, sumaría en conjunto un *sentido de la vida*, como historia personal, o al menos, un *sentido de lo vivido*. De esta manera las conclusiones alcanzadas sobre las causas suponen un punto esencial en la explicación de lo que somos a través de lo nos sucede, y por tanto, de su asignación simbólica y la respuesta emocional asociada.

Así parece que el ser humano, que en su revisión tiene a menudo en la mano el cráneo de Yorick, encuentra en la búsqueda arcana de las motivaciones que provocan los sucesos un desarrollo connatural en la misma experiencia cognitiva del mundo, especialmente en la relación

con los demás. Como ya explicaba Codina y Vilá (1858), “estamos seguros, porque nos lo ha dado nuestra propia conciencia, cuando ha habido resolución, ha precedido un motivo, siendo imposible aquella sin este” (p.100). Así, si bien esto encuentra dificultades cuando se descubren acciones motivadas de forma inconsciente, como las que explican los experimentos de Libet y de Haynes (Soler Gil, 2009) y que suponen una revolución problemática para las nociones del libre albedrío y libertad humana, la práctica cotidiana nos hace saber, porque así lo experimentamos constantemente, que cada acción viene operada por el impulso de una motivación particular orientada al alcance de un fin.

Es decir, reconocernos insertos en dinámicas propulsadas por juegos de intenciones, propias y ajenas, es lo que nos lleva inevitablemente a preguntarnos y a significar el *porqué* de los eventos vividos, a *causalizarlos* para comprenderlos no solo en las formas en los que se desarrollan sino también en las fuerzas que los motivan.

Aquí se encuentra alguna diferencia. Si bien algunos hechos son más fácilmente atribuibles al azar, especialmente aquellos que parecen escapar del afán humano, no sucede así con aquellos que devienen claramente de un acto decisivo, es decir, por la voluntad y la libertad humana, para los que puede imaginarse con toda naturalidad una *motivación* particular. La propia etimología del concepto aproxima esta operación de asignación de la motivación al acto: *motivo*, derivado del adjetivo latino *motivus*, refiere a aquello que tiene la capacidad de mover, que propicia o impulsa un movimiento; es decir, al coste de cada movimiento se le supone siempre una compensación suficiente, una motivación que lo justifica, que lo propicia.

Como se desarrolla más adelante, connota así la noción de *motivo* el concepto de *intencionalidad*, de orientación de la acción hacia un interés particular, que opera como *motivador*, y cuyo descubrimiento resulta sustancial para la interpretación del propio hecho. Imagínese el siguiente caso del que todos tenemos experiencia: *estamos esperando a alguien que llega tarde a una cita*. Sin conocer siempre a ciencia cierta los motivos reales de tal impuntualidad, el tiempo de espera supone a menudo una ocasión propicia para el desarrollo extendido de explicaciones que se fundamentan en los *motivos* que imaginamos, basados en otras experiencias previas o en los preconceptos asociados a los distintos factores articulares de dicho evento y que operan hasta definir la atribución causal, modelando la propia experiencia de la espera y sus resultados. Aquí algunos ejemplos: *llega tarde porque* (1) *no me respeta o no me estima lo suficiente*, (2) *no considera importante el tema de la reunión*, (3) *el tráfico a esta hora está imposible*, (4) *he puesto la reunión demasiado temprano*, (5) *es una persona impuntual por naturaleza*, (6) *quizás le dije a las 9.15 y no a las 9.00*, (7) *etc.*

Puede entenderse por tanto que para un hecho semejante pueden encontrarse motivos diversos, no siempre certeros, pero que según sean interiormente formulados suponen representaciones internas y experiencias distintas del mismo. De igual forma, en la comprensión de las dinámicas de violencia escolar y *bullying*, resulta preciosa la información que proporciona el

sujeto en su lectura particular de los acontecimientos vividos, no solo para la comprensión objetiva del suceso desde la veracidad de los datos que aporta, más o menos contrastables (quién es el agresor, dónde suceden los hechos, con qué frecuencia, etc.), sino también las posibles explicaciones de los motivos o las causas que se alcanzan a formular, desde su propia interpretación, resultando un objeto de estudio altamente subjetivo, quizás poco conectado con la realidad precisa de los hechos, incluyendo las verdaderas intenciones del agresor, elaborado por quien lo experimenta desde su propia ideación, pero operativo y de calado en la misma experiencia del suceso, con implicaciones en la vivencia de la víctima, y justo por esto valioso.

5.2.4. Sobre la mente como narradora y autobiógrafa.

Según lo aportado anteriormente parece que parte de la calidad de la experiencia se encuentra en la capacidad de cada mente para narrar la propia historia, para ejercer de *lectora* y *cronista* al confeccionar la información sobre los sucesos que recoge de los sentidos, como materia prima, con las maquinarias del pensamiento en cuyos engranajes encontramos componentes particulares, de manufactura individual y afectados por factores de todo tipo: biológicos, sociales y culturales, y operando tanto en el plano consciente como en el inconsciente. Entiéndase esto bien, en ningún momento se refiere que en el alcance necesario de estas explicaciones sobre el *porqué* de los sucesos y las conductas propias y ajenas primen siempre las deducciones del pensamiento racional, del *logos*, ni de la aplicación de la lógica deductiva propia del método científico, ni siquiera que estas se formulen siempre de una forma lúcida.

También en la recuperación de dichas experiencias, a través de los mecanismos de la memoria, se encuentran intencionadas inexactitudes, sobre todo en aquella declarativa, episódica, que codifica los contenidos de las vivencias y los almacena para su evocación. Algunos autores como Schacter (2003) presentan evidencias que explican la memoria como un mecanismo que tiende más a la satisfacción de las necesidades presentes que al rigor puramente *historicista*. Y no es que la memoria sea embustera solo por desajustes o imperfecciones, sino que en un ejercicio puramente adaptativo tiende a priorizar el bienestar actual acomodando la recuperación y remodelando el relato según las creencias, el conocimiento y el tono emocional del momento; es decir, la memoria no es una cronista histórica certera, sino una habilidad adaptativa que nos permite recuperar las experiencias pasadas, como contenidos de aprendizaje, pero con narraciones actualizadas, conciliando a veces de forma fullera el pasado con la experiencia y las necesidades del presente.

Este autor identificaría siete *fallos*, que él llama *pecados*: tres relacionados con errores en la codificación durante los procesos puramente de cognición (fugacidad, falta de atención o distensión y bloqueo) y tres referidos a los errores en la recuperación (la atribución errónea, la

sugestionabilidad y el sesgo). Por último estaría la persistencia, esos recuerdos indeseados que no consiguen olvidarse.

De esta manera, si bien en el ejercicio de la memoria cada ser humano es auto-narrador y conservero de su propia historia, como una *historia de bronce* donde el personaje principal es uno mismo, la metodología para este desarrollo tiene de cronista al cargo a un tahúr ventajista codificando y decodificando las fuentes, el cerebro y sus procesos mentales, que en su programación tienen más interés por el cuidado de sí mismo que por el rigor en los contenidos. Así lo describiría Punset (2012) con su formidable genio explicativo y recordando sin duda⁷⁵ las investigaciones de la filósofa y psicóloga canadiense Cordelia Fine, en una frase que podría ser ampliamente debatida: “el cerebro no está programado para conocer la verdad, sino para garantizarnos la supervivencia”.

Quiere decir el autor con esto, y por ello se descubren las teorías de Fine (2011) de fondo, que esta significación de las experiencias inherente a la cognición y su recuperación a través de la memoria no siempre se ejecuta con metodologías deductivas propias del pensamiento empírico (a eso referiría con *conocer la verdad*) sino que puede llegar a conclusiones imaginativas que en tal momento resultan más adecuadas, un autoengaño, o al menos un coloreo del suceso (Fine, 2011a).

Este tratamiento facilitaría la compostura del recuerdo; esto es, primacía de la supervivencia a través del acomodamiento de las explicaciones que se encuentran para lo vivido, favoreciendo el depósito seguro en la galería de la memoria y una evocación más útil y conveniente. De esta manera, rompiendo la estructura coherente de la experiencia en el tiempo (Lakoff y Johnson, 2015), donde el pasado queda atrás, es certero y escrito en roca, fijado e inmutable, el presente es la presencia, siempre aquí, donde las cosas se suceden, y el futuro está por delante o por venir, tiene posibilidades y es incierto, desde esta reflexión las recuperaciones del recuerdo son *más arcilla que piedra*⁷⁶, no rememoraciones inalterables sino producciones versátiles, susceptible de ser moldeadas. Así, en la revisión de lo pretérito (que en su etimología ya explica este trance, de *praetereo, pasar por delante*), toma sentido la conexión entre el sustantivo *pasado* y su acepción como participio del verbo *pasar*; un suceso es algo que pasa o que es *pasado*, que realiza este tránsito hacia lo que queda ya detrás en el tiempo, y el recuerdo es la restitución, o más bien la actualización, de la narración mnésica que lo explica. También los componentes etimológicos de la misma palabra *suceso* explican este ir y venir, incluyendo la terminación *cessus*, participio perfecto pasivo del verbo *cēdō, irse, marcharse, retirarse*.

⁷⁵ Se utiliza esta misma expresión para titular al capítulo de la serie *Redes* en el que se desarrolló este tema en conversación con Fine.

⁷⁶ *More clay than stone (Still on our way)* es el título de una canción de Radical Face (2021), que incluye de una forma muy plástica esta misma noción: “my past is more clay than stone and I can shape it into nicer forms, ones where you and I were better than we were”.

De esta manera, y no sin poco riesgo, hablar así de la atribución causal implica hablar también de *sesgo cognitivo*, asumiendo lo problemático del concepto, y de *pecado mnésico* en los procesos de rememoración, en las palabras de Schacter (2003). Explicar por tanto la atribución causal como una suerte de narración sesgada, reconociendo lo pamplinero del pensamiento como intérprete de los sucesos vividos, abre un interrogante muy interesante y que puede esconder una trampa: ¿esta forma de sesgar las narraciones de la mente humana es un defecto que se puede corregir para mejorar en la cognición y la aproximación a la *realidad de las cosas* (Kahneman, 2012) o es una virtud que nos permite acomodar la experiencia de la realidad haciéndola asumible, sin cuya acción seríamos, quizás, aún más incapaces de comprender el mundo y/o más vulnerables a sus escalas?

Quién sabe. En cualquier caso, sí parece claro que el coste del descubrimiento consciente para cada uno de los sucesos resulta demasiado alto: el esfuerzo en el escrutado de las causas en cada acontecimiento es inabarcable, por eso para eventos de poca transcendencia se identifican automatismos, que parece pre-instalados, y que facilitan una especie de *atribución causal irreflexiva*, en un ejercicio de *etiología lega*, espontánea, ligera de auténticos razonamientos y afectada tanto por esquemas de atribución culturales, aprendidos, como por *sesgos de atribución* y/o *ilusiones cognitivas*, que no siempre se ajustan con rigor a la realidad empírica del suceso, pero que parchean bastante bien esta necesidad, en un balance asequible y funcional entre la relevancia del suceso, la calidad suficiente en los contenidos de la asignación y los costes del escrutado.

Por lo tanto, cuando se habla de atribución causal se refiere propiamente a la *elaboración de conjeturas* sobre las causas de los sucesos y su asignación, en ocasiones desarrolladas de forma muy ligera de pruebas o verdaderos contenidos confiables. Como explicarían bien Hogg y Vaughan (2010), “los individuos emplean atajos cognitivos (estrategias heurísticas) para efectuar atribuciones que, aunque no son siempre efectivamente correctas, son bastante satisfactorias y adaptativas” (p. 91).

5.2.5. Sobre las teorías de la atribución causal desde la psicología social

El esfuerzo desde este ámbito está en aclarar la siguiente pregunta: *¿cómo, porqué y a través de qué procesos o estrategias decidimos asignar a un determinado suceso o conducta una causa determinada?*

Desde la psicología social se encuentran diferentes teorías de inferencia causal, llamadas propiamente *teorías de la atribución causal*, y que tratan de descubrir el origen y las implicaciones de estos cuestionamientos sobre los *porqués* de la conducta propia, la de los demás y por los eventos que de ellas se derivan. El pionero en este ámbito de estudio fue Heider (1958) cuyas

investigaciones se entregaron por primera vez su obra *The Psychology of Interpersonal Relations*, presentando su *teoría sobre la psicología ingenua*, y que fue el sustrato básico del resto de teorías.

Consideraría el autor a los individuos como *psicólogos legos o ingenuos*, intuitivos, es decir, intérpretes que elaboran propiamente teorías causales sobre las conductas. Defendería tal afirmación apoyándose en tres principios:

1. Como se expresaba anteriormente en palabras de Codina y Vilá (1858), la experiencia de que nuestra conducta está motivada, es decir, es propulsada y está orientada al alcance de un fin, nos lleva a considerar, de forma natural, que la conducta de los demás se encuentra igualmente suscitada por sus intereses particulares. El interrogante sobre esta motivación amplía la dimensión sobre el análisis de la conducta ajena: no solo *qué* hacen los demás, sino, y principalmente, *por qué* o *para qué* lo hacen; resultando en muchas ocasiones imposible deslindar el *qué* del *porqué*.
2. Cimentando la conexión entre la atribución causal con la *teoría de la mente*, consideraría también el autor que esta tendencia a buscar y asignar causas es una habilidad adaptativa que facilita la aprehensión de las dinámicas del mundo social en el que el individuo está inserto. Es decir, el escrutio de las motivaciones ajenas y el aprendizaje asociado al alcance de tales conclusiones permitiría crear un sistema interpretativo de las conductas que además de fortalecer la sensación de control, le facilitaría, más allá de la propia conservación, la participación, colaboración y competición en el medio social.
3. El autor distinguiría entre dos tipos esenciales de atribución, la *atribución interna o disposicional* y la *atribución externa o situacional*. La primera de ellas incluiría todas las causas achacables a factores personales, inherentes al individuo como la personalidad, la actitud, el tono emocional, etc. y la segunda, por el contrario, a factores de tipo ambiental-social (situaciones, contexto, compañía, dinámicas de presión social, etc.). Como explica El Sahili González (2013), la clave se encuentra en *dónde* se descubra el motivo, si en lo propio o en lo ajeno de la naturaleza del actor, siendo la atribución externa aquella que se genera cuando “se considera que la causa del fenómeno es ajena a determinado individuo; cuando [se] cree que alguien no tenía opción para elegir porque el elemento exterior determinó o ejerció algún tipo de dominio sobre su conducta” (p.52).

En el desarrollo de este último punto nº3 encontraríamos el llamado *locus de control* en la teoría de la atribución causal presentada por Weiner, relacionando el lugar en el que se encuentra la causa, como *lugar de causalidad*, con respecto a la naturaleza del individuo (propia o ajena, interna

o externa) con la *controlabilidad* de dicha motivación, y que además puede ser un factor estable o inestable, temporal o situacional. Como explica sobre esto Lefcourt (2014):

Internal causes are divided into those that will remain fairly constant, such as ability, and those that can vary for different reasons, such as effort. External factors may also be variable, such as luck, or stable, such as in the difficulty of given a task (p.99)

De las teorías que desarrollaron a partir de lo planteado por Heider la más exitosa fue el *modelo de covariación* de Kelley (1971). Si bien Heider consideraba que en el alcance de las causas que motivan las conductas ajenas los individuos actúan como *psicólogos legos o ingenuos*, el autor propondrá que la metodología en la deducción es similar a las propias del método científico, que escruta e identifica los factores que covarían la conducta para asignarles de una forma u otra la función causal. Es decir, y simplificando, tal factor determinante sería la variable independiente que covaría con tal conducta, como variable dependiente. Tal y como explican Gerrig y Zimbardo (2005), según este modelo “se atribuye una conducta [VD]⁷⁷ a un factor causal [VI] si dicho factor está siempre presente y está ausente siempre que no ocurre” (p.545).

De nuevo, no conviene dejarse engañar por los términos empleados; por supuesto dicha operación no se ejecuta siguiendo los cánones y las garantías de rigor de la deducción empírica, solo se asemeja en el esquema. Es decir, el coste de la investigación en tales términos sobre las causas de todos los eventos resultaría inasumible en el desarrollo cotidiano, pero sí conserva las formas aunque no despliegue siempre una indagación con múltiples observaciones. Así de claro lo explica Försterling (2001):

In these everyday situations, it can be assumed that the attributor often lacks time, motivation, or opportunity to gather and/or process consensus, distinctiveness, and consistency information. However, even when covariation information (i.e., multiple observations) is not available, individuals seem to be quite able to make causal attributions for an event based on a single observation. (p.67)

De esta manera, cuando la información que resulta a partir de la observación es exigua o insuficiente, o el esfuerzo para tal descubrimiento resulta desmesurado o quizás por pura economía, tal asignación se desarrolla de forma fútil, automática, aplicándose lo que el autor llamó *esquemas causales*, entendidos como *reconcepciones* y creencias elaboradas a partir de experiencias previas o por la propia cultura que relacionan, de forma prejuiciosa pero efectiva, ciertos efectos con ciertas causas.

⁷⁷ Las siglas VD y VI entre corchetes y que refieren respectivamente a la variable dependiente e independiente no son originales de la cita, han sido añadidas para reforzar la idea expresada en la frase inmediatamente anterior.

Por eso, como bien desarrolla Cosacov (2005), la confiabilidad de la introspectiva a partir de dichas narraciones, ofrecidas por la evocación de la memoria declarativa, es relativa. Podría decirse que a menudo hay más interés en *los porqués* de tal elaboración sesgada, es decir, en los motivos que llevan a la aplicación de dichas estrategias en la elaboración de las narrativas sesgadas del suceso, que en los componentes propios del relato. Así mismo lo sostendrían Hogg y Vaughan (2010): “no enfocamos la tarea de atribuir causas para la conducta de una manera totalmente desapasionada, desinteresada y objetivas” (p.91)

Es en este punto en el que se habla de indigencia o *mezquindad cognitiva*, es decir, se explicaría la atribución desde un modelo de cognición social que se serviría de una economía austera en el uso de los recursos necesarios para el ejercicio de la asignación causal, simplificando las soluciones hasta quedar en el mínimo suficiente, adaptativo, o de un modelo *táctico motivado*, donde el sesgo en la elección de las estrategias cognitivas para la asignación se modula en función de los intereses y las necesidades personales.

En ambos modelos se descubren multitud de trampas, algunas de ellas bien identificadas: el error fundamental de atribución, las diferencias entre actor y observador, el falso consenso – falsa peculiaridad, la atribución egocéntrica y el sesgo favorable al yo, entre otras.

5.2.6. *Por qué la atribución causal es importante en los procesos de victimización*

Podría decirse que en muchas ocasiones lo más doloroso de una agresión, *por dentro* y de una forma más profunda y permanente, no es el daño más inmediato, el que se experimenta mientras sucede la agresión, sino la carga emocional de la experiencia ampliada, inherente al desarrollo de la explicación particular que la víctima encuentra a tal evento. Es en este punto donde operan con fuerza las atribuciones causales.

Aquí un ejemplo perogrullesco con una agresión física, *un puñetazo en el ojo*: aun siendo de igual fuerza, causando exactamente el mismo daño y desplegando las mismas secuelas físicas inmediatas, no duele de igual manera recibir el golpe de un borracho en la puerta de un bar, suceso fácilmente atribuible a la intoxicación del agresor y a las circunstancias azarosas, donde la víctima podría haber sido cualquiera con la misma mala suerte, que recibirlo de tu pareja en una discusión, en la intimidad del hogar, resultando en este caso la atribución causal más compleja, extremadamente tóxica en algunas circunstancias, ocasionando un daño profundo que trasciende con creces el dolor físico del mismo golpe. Además del contexto, o propiamente por el contexto, el desarrollo es significativamente distinto en relación a la atribución causal.

Podría decirse que del acto puntual de la agresión, que supone siempre una ruptura del contrato social, emana de forma inherente la pregunta sobre el *porqué de la agresión*, que puede quedar en un *sin sentido*, atribuido a una causa azarosa, o que puede descubrir en la reflexión sobre

la motivación del agresor razones más dolorosas: una agresión, como acto comunicativo violento, puede expresar desprecio y subyugación, desplegando, como reacción al mensaje recibido, sentimientos graves y dolorosos de ruptura afectiva y traición, especialmente si el agresor es una persona estimada, humillación, vergüenza, sumisión, injusticia e impotencia. Es esta lectura sobre las causas primeras que motivan la agresión y que con más o menos acierto la víctima descubre en las intenciones del victimario lo que fundamenta buena parte de la experiencia amplia del daño, el dolor emocional que trasciende la sensación primaria durante e inmediatamente posterior a la agresión.

Es interesante que algunos estudios, como el desarrollado por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), sí incluyan entre sus variables la estimación del sentimiento posterior a la agresión que queda en el acosador, considerando que la experiencia de la agresión, para todos los agentes implicados, incluido el victimario, no se agota en el evento sino que tiene ecos ulteriores que desatan una serie de sensaciones consecuentes. Este estudio concreto reveló que en torno a un tercio de los agresores sintió preocupación después y que casi otro tercio, en cambio, reconoció haber sentido satisfacción.

Vallés Arándiga (2014) afirma, refiriendo a algunas investigaciones recientes, que las evidencias recogidas demuestran “la existencia de un amplio espectro de emocionalidad en las víctimas y acosadores y las consecuencias psicológicas de estos impactos afectivos. Estas emociones varían según los roles en las situaciones de acoso” (p.8).

Es importante apuntar aquí lo central de la experiencia del daño. Con poco riesgo podría afirmarse que la consecuencia enunciativa de la agresión es el daño; es este el que define el suceso como tal y el que caracteriza al agresor y a la víctima en cualquier relación violenta: uno que los procura y otro que los experimenta, y que, como desarrollaba en el las primeras líneas del capítulo, nunca quedan en el mero daño físico-corporal, alcanzándose siempre, en mayor o menor medida, cierto grado de daño interno, emocional.

Como explican Novo, Seijo, Vilariño, y Vázquez (2013), en relación al dolor emocional en el que operan las atribuciones causales, tales daños psicológicos según sus efectos a medio y largo plazo pueden distinguirse entre externalizantes e internalizantes, siendo los primeros todos aquellos que afectan en el carácter comportamental, como la dificultad para resolver problemas interpersonales, el fracaso escolar, las tentativas de suicidio, y los segundos aquellos asociados al trastorno de ansiedad y depresión.

Parece claro que en la experiencia de la víctima ambos tipos de daño se encuentran integrados, sin una distinción siempre tan nítida y estando quizás unos reforzados o siendo consecuencia de otros. Los mismos autores expresarían que el daño resultante del acoso escolar acostumbra a ser una combinación entre ambos tipos, pero que tal distinción en el análisis resulta importante por ser los factores internalizantes de mayor relevancia en el establecimiento de

secuelas forenses, encontrando los externalizantes más dificultades para establecer relaciones sólidas de causa-efecto que puedan resultar probatorias jurídicamente.

Así también lo considerarían Graham y Juvonen (1998), que en su afamado estudio sobre atribuciones causales ligadas a la violencia recibida, pusieron la atención en la estabilidad y en la capacidad de control. Destacarían las autoras una relación muy fuerte entre la dimensión de la atribución causal y el daño psicológico:

Each causal dimension is linked to particular psychological consequences. Here we focus on the consequences of causal stability and controllability. Causal stability influences subjective expectancy about future outcomes. A child who attributes his or her harassment to a physical disability (stable over time) is more likely to anticipate getting harassed again than one who believes that he or she was merely a random (unstable) target of peer ridicule. The controllability dimension is related to a number of social emotions that have motivational significance (Graham y Juvonen, 1998, p.588)

Novo, Fariña, Siejo y Arce (2013), refiriendo una amplia colección de autores e investigaciones, señalan que entre las secuelas en la salud mental más reveladas por la investigación se encuentra la depresión, los trastornos de ansiedad, los problemas en las relaciones interpersonales, la ideación suicida y los problemas psicosomáticos. En segundo lugar, los autores presentan otra suma de daños reconocibles pero asociados directamente a la depresión, como la baja autoestima, los sentimientos de poco control sobre sus vidas y la percepción del mundo como un lugar peligroso. En todos los casos se puede considerar como factor no solo las sensaciones nocivas inmediatamente posteriores al acto agresivo, sino, con más amplitud y quizás con mayor peso, la nocividad relato erosivo que interioriza la víctima a partir de tales experiencias.

Así, parece claro la suma de agresiones y el hostigamiento, especialmente si es sostenido en el tiempo o se compone de eventos de alta intensidad, también deja cardenales emocionales que pueden perpetuarse, pudiendo tener consecuencias psicológicas más profundas que el propio dolor físico consecuente al ataque, dando origen en algunos casos a secuelas graves como las apuntadas en los párrafos anteriores. Es decir, se hablaría de una secuencia en la experiencia que tiene su germen en los actos agresivos, pero se expande como hondas en el agua tras el golpe y que tiene su fundamentación tanto en las sensaciones experimentadas durante la agresión como en las desplegadas después, en consecuencia, a partir de las dificultades para la asimilación de lo sucedido, los relatos, los significados y las explicaciones encontradas.

Como explica con detalle Mora-Merchán (2006) en las primeras líneas de la publicación referida, ya en los primeros pasos en el estudio del acoso escolar se puso la atención en las consecuencias los procesos de victimización tenían a medio y largo plazo, comprendiendo ya desde los orígenes que el daño procurado transcendía con creces los tiempos directos de la agresión, dejando secuelas en términos más largos. Aquí hay una diferencia notable, pues cuando se pone el

interés en las atribuciones causales el objeto de estudio se desplaza; el foco ya no queda puesto en las dinámicas violentas y sus características, en las formas de propio suceso violento, sino en la vivencia personal y ampliada del sujeto como víctima, es decir, el desarrollo de su propia experiencia, la lectura interiorizada de dichos sucesos y la nocividad de los significados asociados. Por tanto, el objeto de estudio ya no son primeramente las formas de acto violento, sino sus consecuencias posteriores en el afrontamiento y la acomodación de lo vivido que, con mayor o menor suerte, experimenta la víctima.

El núcleo es, por tanto, el contenido recuperado a través de la evocación y el ejercicio de la memoria, esa narración argüida según las formas propias en las que se desarrolla la experiencia en cada víctima, donde se incluyen las reflexiones sobre las posibles causas de la violencia recibida. En este sentido, no puede ser más acertado el título que encuentra Doménech (2018) para libro sobre el fenómeno, recogiendo la pregunta básica de la experiencia victimizante: *¿por qué a mí?* Cuenta la autora que eligió este título por ser la pregunta que más veces han planteado sus pacientes, víctimas o ex-víctimas de acoso escolar.

Es la naturaleza del objeto de estudio lo que obliga al uso de una *metodología retrospectiva*; el interés ya no está tanto en el momento o en las formas particulares de la agresión, que podría incluso ser observadas directamente o descritas por terceros, sino en el relato personal de la víctima, que solo está disponible después, cuando tal juego de atribuciones se ha desarrollado. Para la estimación del daño, de la misma gravedad de las situaciones vividas, es imprescindible considerar la comprensión del evento por parte de quien lo vive, su punto de vista, la interpretación particular del suceso y que es el centro de la misma experiencia victimizante. Parece cierto que la evaluación del daño que ocasionan ciertas agresiones solo es accesible desde el relato de la víctima, desde la incorporación del hecho concreto al resto de circunstancias de quien lo sufre; por ejemplo, una simple burla, que podría estimarse poco reprochable o de escaso impacto en un análisis externo del evento, podría resultar especialmente dolorosa o dañina en la experiencia particular de la víctima debido a la lectura que hace del mismo, a las atribuciones particulares (quizás poco veraces, incluso imaginativas) que encuentra, o por sumarse a otras circunstancias personales que incrementan el espectro del daño, le hacen más vulnerable o rebajan su umbral del dolor.

Habla Smith (2014) de la floreciente emergencia de este tipo de estudios de carácter retrospectivo, donde el objeto de estudio es propiamente el eco de tales vivencias en sujetos ya egresados, donde se denota también interés por el desarrollo de la experiencia posterior y sus efectos en el plano de la identidad, es decir, en el hecho de haber recibido la violencia por ser *distinto* y este reconocimiento. Apuntaría además el autor que este tipo de aproximación es característica en las investigaciones que se ocupan del acoso hacia el *identitariamente distinto*: “retrospective methods have been used with those who may have experienced prejudice-related bullying at various times” (Smith, 2014, p.55).

El hecho de que la observación de objeto se realice a través de una metodología retrospectiva, sirviéndose de los contenidos de la memoria declarativa, tal y como sucede en la investigación que se presenta en este trabajo, incluye dos cuestiones que deben ser aclaradas:

1. *No es un objeto del pasado.* Cuando se pregunta a un alumno o ex-alumno sobre por qué cree que fue agredido, lo que se está obteniendo en la respuesta es la creencia actual sobre esa atribución causal: no es solo lo que creía entonces (que puede coincidir o no) sino lo que cree en el momento de expresar la respuesta. Al final, el tiempo de la respuesta siempre es la creencia reciente, tanto si se interroga por lo que se cree ahora como si la pregunta se orienta hacia lo que se cree ahora que se creía entonces: (1) *¿por qué crees que eras acosado?* (2) *¿Por qué creías entonces que eras acosado?*; aunque ambas preguntas apuntan a objetivos distintos, la respuesta siempre declara el estado actual de la atribución.
2. *No es un objeto irreal, imaginario o ficticio.* Como se expresaba anteriormente, son los contenidos de esta creencia los que operan realmente en la experiencia de la víctima. Es decir, la causa que la víctima conjetura para significar la agresión, aun siendo del todo imprecisa con respecto a las verdaderas motivaciones del victimario o a la realidad objetiva del suceso vivido, sí opera verdaderamente en ella, con toda seriedad, siendo real, medible, fundamentando y modelando el daño en términos más largos.

Es importante no llevarse a error con respecto a lo expresado en el punto 2. Para subrayarlo se presenta de nuevo un ejemplo: un chico recibe insultos a diario por parte de sus compañeros, muy variados, referidos tanto al físico como a la personalidad junto con otros absurdos, los más frecuentes, para los que costaría encontrar un verdadero significado⁷⁸. Este chico acaba considerando que la causa de tales insultos se encuentra en su aspecto físico particular, *me insultan porque estoy gordo*, sin que se corresponda esto con la motivación real que encuentran los agresores, que ni siquiera consideran sobrepeso en la víctima.

Se descubre así una disonancia, dos elementos relacionados entre ellos que pueden confundirse pero que son distintos: las intenciones reales del agresor, cuya acción violenta viene movida por tal interés particular, y las causas que la víctima, en su reflexión sobre lo acontecido encuentra, y que puede corresponderse o no. Recuérdese que en la comprensión del fenómeno bullying siempre se consideraba la intencionalidad del acto violento, es decir, que la acción fuera desplegada por el victimario en persecución de un objetivo concreto y de una forma deliberada.

⁷⁸ Conocí a un alumno al que sus compañeros lo llamaban de forma burlesca *tantatachán*, como la onomatopeya. Me interesé por el origen pero nadie, ni siquiera el supuesto inventor, sabía concretarme qué quería decir y por qué habían empezado a llamarle así. Quizás lo hicieran solo por la propia sonoridad de la palabra, sin ninguna intención semántica más allá de la propia la irritación que causaba en el alumno, que llegaba a reaccionar de forma violenta cuando le llamaban así.

Pero, de nuevo, esto no quiere decir que la motivación personal que encuentra el agresor para actuar se corresponda siempre con la que conjetura la víctima.

De esta manera, tal y como se presentaba en el ejemplo, aunque la causa real que motiva al victimario y la causa conjeturada que encuentra la víctima no se correspondan, en la experiencia de la víctima predomina, como no podría ser de otra manera, la conclusión propia que ésta ha alcanzado, haciéndole sufrir más en el algo que quizás ya le duele, pudiéndole llevar a desarrollar malestar o reforzar complejos. En el ejemplo ofrecido anteriormente, la elaboración de tal atribución causal dirige los dardos lanzados por los compañeros, sin una intención específica, al punto más sensible en la víctima, su talón de Aquiles, en este caso, una baja autoestima en el aspecto físico.

Debe reconocerse que estos ejercicios de atribución son muy complejos y a menudo están afectados de estrategias adaptativas y de sesgo. Esto es un rasgo que se encuentra en muchas narraciones de víctimas de bullying, *la violencia recibida me hizo creer que era algo que en realidad no era*. Así se encuentra, como ejemplo, en el valiente testimonio de Joao, presentado por Plana (2019) : “pensaba que era tonto de verdad. Así me lo hicieron creer mis compañeros de clase, que se metían conmigo día tras día por cualquier cosa: porque era el más alto, porque suspendía, porque llevaba zapatillas deportivas nuevas...”. También lo encontramos en el testimonio de la ahora docente de Educación Secundaria Ellen Vangestel, recogido por Vera Guillermo (2016): “te lo dicen tanto tiempo que tú acabas por creértelo, entonces al final eso es lo que más daño hace, porque en realidad no lo eres y psicológicamente tú pasas un periodo en que asumes que eres fea, y no lo eres”. Es interesante el artículo escrito por Alonso (2016) en el que narra su propia experiencia, donde, en distintas etapas, llegó a sentirse acosado por llevar gafas, recibiendo apelativos como *gafotas*, *gafitas*, *cuatro ojos*, *capitán de los piojos*, incómodo con su aspecto físico por ser *demasiado* alto, siendo en esta ocasión un profesor quien le regalara el mote de *cigüeño*, *cigüeñuto*, para, con el emerger de la adolescencia, sufrir persecución por la orientación sexual, que entonces, según cuenta, apenas comenzaba a manifestarse, *los mariquitas*.

El uso de insultos, aparénteme inocuos, como *cuatro ojos*, recogidos en el último caso presentado e incluido incluso en el diccionario de la Real Academia Española como coloquial (y no como despectivo), y que viene acompañado del desafortunado ejemplo *siempre fue el cuatro ojos de la clase*, hace creer a estos alumnos que tal necesidad supone un defecto que te distingue, y que, como apunta el propio diccionario (Real Academia Española, n.d.-c), te cataloga en un rol indeseable, algo que te hace ridículo o que es suficiente motivo de burla. Esto ocasiona que algunos odien esta condición y no quieran llevarlas, dificultando tanto sus tratamientos como su actividad escolar, o que las lleven con miedo, sintiéndose ridículos o soportando burlas.

Es decir, la experiencia de la violencia escolar te puede llevar a creer que algo tan común como necesitar gafas y llevarlas te hace peor o te degrada. Con la siguiente rotundidad lo expresaría el autor en su testimonio: “hace una semana compré mi último par de gafas. La mayoría

de mis mejores amigos ni siquiera están acostumbrados a verme con ellas. He pasado los últimos años escondiendo la miopía en unas lentes de contacto, mitad comodidad, mitad miedo” (Vera Guillermo, 2016). También se encuentra esta mala sensación, conservada después de los años, en el testimonio que presenta Magary (2019): “incluso ahora, con 42 años, llevo gafas la mayor parte del tiempo y me sigo sintiendo como un maldito idiota con ellas puestas”. En este último caso se encuentra incluso un componente intergeneracional, pues según cuenta el autor, llegó a sentir miedo por su hijo cuando también al él diagnosticaron miopía y le prescribieron unas gafas.

No resulta complicado encontrar cientos de testimonios como los presentados donde el hecho de necesitar gafas es atribuido causalmente. Sorprende descubrir incluso algunos artículos, como el presentado en suplemento *Vida Sana* del diario *ABC*, donde hablando de los pros⁷⁹ y los contras del uso de lentillas en la infancia, se asevera, aun sin justificar debidamente el argumento ni citar el origen del dato, que “la probabilidad de sufrir *bulling* o acoso escolar es un 35% mayor en los niños que utilizan gafas” (Peraíta, 2013). Se encuentra un dato similar, un 30%, en el artículo desarrollado por Romualdez (2018), optometrista, donde se llega a afirmar que el uso de lentes de contacto podría llegar a reducir el acoso escolar.

5.2.7. Sobre el reconocimiento de lo distintivo y su implicación en la asignación causal.

Como se introdujo en las líneas anteriores, podría decirse que desde la pregunta consiguiente a la agresión como ruptura, *¿por qué?*, se deriva fácilmente hasta un interrogante más íntimo, con la víctima en el centro, *¿por qué a mí?*, donde la reflexión sobre la identidad como causa se torna casi ineludible.

A partir de esta pregunta se desarrolla un ejercicio propio de la *victimología*, un esfuerzo que trata de alcanzar las causas que me victimizan. Esto es, en un sistema donde participa el agresor y un universo de víctimas potenciales, tratar de descubrir qué factores determinantes tengo yo como víctima, que no tienen los demás, y que me hacen ser el foco particular de esta agresión. Tal cuestión puede venir declarada, es decir, que atacante afirme estar atacando por esta causa, manifestando explícitamente su intención y el objeto de sus burlas, o puede estar velada, o ser confusa o imprecisa.

Es en este punto donde empieza a operar lo distintivo: *¿por qué a mí y no a otro?*, qué tengo o no tengo, o que hago yo de malo, de defectuoso, que me hace ser distinto de aquellos que no las

⁷⁹ No se comparte aquí la opinión de las autoras, que parecen presentar el uso de lentes de contacto como una medida razonable para la prevención del acoso escolar. Si bien es cierto que, como apuntan los testimonios, esto puede ser un motivo de burla y persecución, lo adecuado sería apostar no por la abolición de las gafas, imprescindibles en muchos tratamientos, sino por la normalización del uso de cualquier prótesis, la acción educativa para la comprensión de este tipo de diversidad y la protección de quienes sufren agresiones por esta causa.

sufren; qué tengo que me hace ser diana. Es en este escrutio de las desviaciones externas (Dan Olweus, 1993) donde se sustentan las conclusiones como las presentadas en los párrafos anteriores: *a mí porque yo llevaba gafas, porque era el más débil, porque estaba solo, porque soy marroquí, porque era demasiado alto, porque siendo varón me relacionaba solo con compañeras, porque siendo chica prefería practicar deportes que entonces eran solo de chicos, porque mis padres estaban divorciados, porque era feo/a, porque estaba gordo/a, etc.*

Podríamos descubrir en este esquema atributivo la siguiente formulación hipotética: *recibo violencia o soy acosado a causa de un factor distintivo*, donde tal factor opera como variable independiente. Lo fundamental está en el adjetivo, la clave es el rasgo que me distingue y que, por fuerza, queda controlado por las características, distintas a las mías, del resto del universo observado. Esto puede darse por contraste individual (*soy la más alta, soy el más bajo, el más gordo, la única que juega al fútbol*) o por asociación con un grupo particular, colectivamente distinto (*soy inmigrante, lo sufro igual que mis compañeros inmigrantes, o también llevo gafas, lo sufro como los que las llevan*).

Así, este contraste entre *yo* y *lo otro*, donde emerge propiamente esta sensación de *ser o sentirse distinto*, tiene sus implicaciones en el estatus y las relaciones sociales que se dan en el aula y el lugar, también desde la auto-percepción, resultando importante el descubrimiento del lugar que se ocupa (o se cree ocupar) en tal ecosistema. Es decir, la percepción sobre la aceptación o el rechazo por parte del grupo, factor clave para la comprensión de la ecología del aula en los procesos de acoso escolar (Cerezo, 2014b), induce o forma parte también del interrogante y descubrimiento de estos factores distintivos: *qué tengo de distinto que motiva el rechazo de mis compañeros, que ocasiona el aislamiento que experimento*.

Parece que esto se refuerza aún más cuando la víctima es apartada de tal contexto, como un cambio de clase o de colegio, pero las situaciones de violencia y acoso vuelven a repetirse. También es así cuando el hostigamiento comienza en la educación primaria y se mantiene, en distintos grupos, con distintos victimarios, incluso hasta en la educación superior. Cambian los agresores, cambian los testigos, pero hay *algo* que permanece y que mantiene a la víctima como tal, que pasa curso por curso cargando con *eso distinto*, cuya conservación le hace ser siempre un blanco, un objetivo.

Es en esta reflexión donde aparecen los *factores de riesgo y de vulnerabilidad*, que han sido, por su valor intrínseco, esenciales para la comprensión de las dinámicas y la prevención, un objeto de estudio que ha recibido la atención de los investigadores, con mucha intensidad en las últimas décadas: ¿qué convierte a ciertos alumnos en víctimas? Si bien el mismo Olweus (1998) sería suspicaz con respecto a la consideración de las desviaciones externas como factores realmente explicativos del ataque, alegando que al menos tres de cada cuatro alumnos presentaría uno de estos rasgos, existen multitud de estudios, de distinto tipo, que tratan de identificar las características que explicarían un riesgo mayor, considerando tanto factores personales (Buelga,

Cava y Musitu, 2012; Cerezo, 2009; Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2010) como familiares y escolares (Sánchez Lacasa y Cerezo Ramirez, 2011; Piñero Ruiz, 2010), incluso de pertenencia a grupos más amplios, como es el caso de los estudios centrados en bullying de tipo homofóbico (interesante el sumario de investigaciones que presenta Cerezo Ramirez, 2015, en el documento referido) o racial (Russell, Sinclair, Poteat, y Koenig, 2012; Verkuyten y Jochem, 2002).

En este sentido, como se explicaba en la referencia anterior de Olweus (1998) y también en las reflexiones de otros autores como Lerner (1980), Burger (1981) o Weiner (1995), el señalamiento del rasgo diferenciador como origen o causa del ataque presenta también ciertos matices problemáticos, cargando la culpa de la agresión en la víctima y sus circunstancias, y haciéndolo de algún modo, y de forma injusta, coautor o copartícipe de la agresión. En este sentido, resulta más apropiado, desde esta perspectiva y desde los resultados de ciertos estudios como los apuntados en el párrafo anterior, comprender las desviaciones externas más como un medio del que se sirve el agresor para atacar a la víctima que como una causa en sí mismo.

En esta investigación el foco está puesto en las atribuciones causales ligadas a la propia identidad religiosa, es decir, en los relatos que se ajustan al siguiente enunciado: *fui agredido por mi creencia religiosa distinta*. Aquí se encuentra la diferencia con respecto a lo planteado en las líneas anteriores: no es el agresor, ni terceras personas, los que harían esta consideración apuntando como causa este rasgo caracterizador de la víctima, sino que es ella misma, en la elaboración de su propio relato de lo vivido, quien establece esta asignación causal. Así, en el esquema planteado, su identidad religiosa distinta opera como variable independiente, siendo entendida por la víctima, a través de la reflexión sobre su propia experiencia, como la causa de la violencia recibida.

Se insiste en esta diferencia importante con respecto a las investigaciones apuntadas anteriormente; si bien la identificación de estos factores de riesgo puede resultar muy valiosa para la corrección y la prevención de la violencia, en este trabajo la atención está puesta únicamente en las atribuciones que encuentra la víctima, las que desarrolla de forma personal, y no tanto en el descubrimiento de las motivaciones reales que encontrara el agresor o en las explicaciones que elaboran los testigos, cuya comprensión precisaría de otro tipo de metodologías. Es decir, el punto de interés está en descubrir si esta atribución particular está presente y opera en la experiencia de victimización; saber en qué medida las víctimas que pertenecen a un grupo reconocidamente distinto creen que han sufrido tal violencia por dicha pertenencia.

Como se desarrollará en el siguiente capítulo, al ser este caso la creencia religiosa el factor distintivo, la variable independiente en el ejercicio de la atribución causal, se planteó una aproximación de forma distinta, comenzando por la identificación de la muestra según este rasgo caracterizador: en primer lugar, identificar ex-alumnos que durante su escolaridad pertenecieran públicamente a esta minoría distintiva, después, descubrir si entre ellos hay víctimas de acoso escolar, y, por último, descubrir si tales víctimas atribuyen y en qué grado las situaciones vividas a tal pertenencia particular.

De esta manera, siguiendo la secuencia resumida en las líneas anterior, en este trabajo se ha puesto el interés en la experiencia de los jóvenes Camino Neocatecumenal, como grupo identitariamente distinto dentro del universo católico y fuera de éste, tal y como fue explicado en el apartado 4.

5.3. La diversidad de creencias en la escuela

Se comienza esta reflexión recuperando lo apuntado en el tercer apartado, donde explicaba la presencia de una variedad amplia de formas de creencia, una heterogeneidad que colorea en la actualidad, y va a seguir coloreando, los contextos escolares. Esta se presenta con dos caras, una positiva y otra negativa; el lado bueno sería el enriquecimiento mutuo que supone la buena concurrencia de lo distinto, un síntoma de la libertad de los pueblos, como una fortuna y una oportunidad para el desarrollo (UNESCO, 2002), y menos bueno incluiría las dificultades para la convivencia, y que no pertenecen propiamente o de forma intrínseca a la misma diversidad, sino de su falta de reconocimiento y aceptación (Garreta, 2011; Rodríguez Becerra, 2009).

Ante esta realidad, ¿qué actitud debe tomar la escuela?, ¿cuál es la respuesta que debe dar a la diversidad que acoge, que se presenta cada día en sus aulas? La contestación parece nítida, *la laicidad*.

Esta actitud laica que resuelve la concurrencia de lo distinto es algo que trasciende incluso las clasificaciones más comunes de *educación pública laica*, por un lado, y *educación privada o concertada confesional*, por otro, con diferencias innegables entre ambos modelos, sino algo transversal a toda escuela que acoge diversidad, que está arraigada en una sociedad diversa y que prepara a sus alumnos para socializar en ella; es decir, al margen de la confesionalidad o la aconfesionalidad del centro, respondiendo a las funciones propias del ser escuela, la actitud frente a la diversidad siempre debería ser siempre la misma, *laica*. Aunque esta reflexión pueda suponer, así de entrada, una gran contradicción, en las siguientes líneas se realiza una aproximación tratando de hilar estas nociones de laicidad, Estado laico y su escuela laica, el derecho a la libertad de conciencia, incluyendo en esta misma libertad para la creencia religiosa, la autonomía, la diversidad y, especialmente, en relación a las dinámicas violentas que se estudian y la protección del alumnado frente a la discriminación.

5.3.1. Sobre la noción de laicidad y la reunión de los distintos en la escuela laica.

Como explica Rodríguez García (2015), laicidad es todavía un término problemático, para el que no se ha alcanzado una conceptualización adecuada, encontrándose todavía discrepancia en las definiciones de conceptos fundamentales como *secularización*, *secularismo* o *laicismo*. Se regatea

en este punto el debate interesante, permanentemente abierto, para centrar la atención en el tema particular que se aborda en este trabajo: por qué la escuela, para cumplir correctamente con sus funciones y proteger a los distintos que acoge, especialmente de las situaciones de abuso como las que se describen, necesita ser *laica*, en un sentido amplio, y educar para la *laicidad* desde las propuestas de *la educación intercultural*.

En las siguientes líneas se realiza una aproximación a esta noción de *escuela laica* desde el paradigma de la escuela integradora en relación con la protección del alumnado y la prevención del acoso escolar en la dimensión que nos ocupa, es decir, aquella que se sufre a causa de ser distinto por la confesión religiosa particular, considerando la diferencia en las creencias religiosas como un fenómeno más incluido en la diversidad de diversidades que opera dentro del contexto educativo.

Escabullendo las diversas problemáticas para este ejercicio se asumirán las propuestas para la definición de laicidad que realizan Taylor y Maclure (2011). Como explica sobre esto Rodríguez García (2015), al considerar las múltiples convicciones que puede adoptar la conciencia, la clave se encuentra en el desarrollo de tres nociones básicas: *libertad* de conciencia, incluyendo aquí la creencia religiosa y el libre ejercicio de la religión, *igualdad de trato* para todos los ciudadanos independientemente del sistema de creencias que adscriba y justicia en las relaciones con las instituciones que conforman, incluyendo las instituciones religiosas, y *fraternidad* entre las distintas asociaciones, conformadas por individuos sujetos de derecho, agrupados o no según su propia afinidad y que integran la sociedad, “lo que significa garantizar el derecho de las mismas a ser escuchadas y a participar activamente en el continuo proceso por el que la sociedad propone sus metas y los medios para lograrlos” (Rodríguez García, 2015, p.219).

Es decir, se hablaría de un tipo de laicidad positiva, integradora, una *sana laicidad*, que no significa necesariamente *ninguna creencia*, sino más bien lo contrario, *todas las creencias*, en paz y en igualdad de condiciones, participando en las formas adecuadas y en la medida que lo deseen de los espacios y los intereses que se comparten, de forma emancipada del Estado pero incorporando sus valores mínimos, libres de coacciones arbitrarias y bajo un régimen que garantiza la libertad para su ejercicio autónomo. Es decir, se trata de una aproximación desde el reconocimiento del valor de la diversidad y el derecho para su ejercicio distinta de las nociones del laicismo más obtuso, también llamado *laicismo negativo*, *exclusivo* o *cerrado*, que adquiere su sentido más peyorativo cuando “conduce al inmanentismo absoluto” (Gervilla Castillo, 2013, p.418), y que parece *forcluir* de la comprensión amplia de la libertad de conciencia la opciones creyentes, o explicándolas como una cuestión secundaria o una excentricidad exclusivamente íntima.

Con rotundidad lo expresa Arocena (2014), “laicidad es una actitud del Estado de apertura a todas las culturas y todas las identidades” (p.120), una disposición que contrastaría con las actitudes de exclusión o sometimiento, propio de las intención homogenizadoras que se censuraban en el punto 3.3.5, y que podrían descubrirse también en ciertas actitudes mal llamadas *laicistas* que

deniegan, escoran o tiende a coartan el ejercicio del tal derecho. Si bien el autor afirma que laicidad no es propiamente una cultura, sino más bien una actitud de apertura, de comprensión, esta postura sí supondría por parte del Estado de derecho laico la subscripción a una colección dorada de valores que le son propios, todos ellos umbilicalmente unidos al valor superior de la libertad que se erige como sustancia misma del ordenamiento jurídico y que es objeto fundamental de protección.

Por tanto la libertad para la creencia religiosa, integrada en la libertad de conciencia, refiere a un derecho fundamental de la persona que reconoce en el derechohabiente una autonomía que no admite coacciones para creer y para pensar, para elaborar, asumir o sostener convicciones subjetivas sobre el ser en el mundo y en la historia, a habitar una cosmovisión propia y a vivir de acuerdo a tal suscripción conservando tanto el derecho a permanecer en ella como a renunciar o a cambiar de postura. No es por tanto una simple licencia para idear, de una forma etérea o meramente declarativa, sino soberanía para desarrollar las actitudes y actividades propias de tal creencia, a vivir según el *modus vivendi* que se considere más adecuado, o, por el contrario, no estar sometido ni obligado a vivir o hacer aquello que no se desea o es contrario a las doctrinas asumidas, sin que medien más límites que las leyes, cuya función es mismamente la de vigilar que el ejercicio de tal libertad sea compatible con la libertad de los otros y, por decirlo de alguna forma, la cohesión, la paz social y el *bien común*.

Se destaca esta noción de *autonomía* como sinónimo de libertad de conciencia, encontrando en sus componentes léxicos, del griego antiguo (αὐτονομία), este mismo significado: αὐτός, *propio, él mismo, ella misma*, el sustantivo νόμος, νόμου, que significa *ley, regla, norma* y el sufijo -ια que indica *cualidad o acción*. Podría interpretarse justamente como la cualidad para *autorregirse*, para legislar y aplicarse normas propias en los espacios expeditos donde solo rigen los criterios de la propia voluntad, para conformar y ratificar, aun de forma fluida, los dictados de la conciencia. Sería el reconocimiento del derecho a elegir y desplegar las propias reglas, el modo de vivir que se considera más adecuado entre la inmensidad de opciones posibles dentro de los límites establecidos por la ley compartida.

Si en el punto 5.1.2 se mencionaba al joven Calígula para ejemplificar la crueldad en un modo nocivo de la libertad, *la libertad de los asesinos*, que no admite regulación ni límites, la virtud vendría aquí representada por Quereas, tribuno de la Guardia Pretoriana y conspirador que pretende restaurar la seguridad ostentando una idea distinta sobre los *deberes del hombre*; “el personaje cuerdo, que a pesar de percibir también el absurdo quiere vivir y ser feliz, y sabe que para lograrlo necesita *someterse libremente*, respetar los límites” (Trueba de Martínez, 1978, p.53).

Nótese la conjugación constante de dos dimensiones: el reconocimiento de la dignidad de la persona y la autonomía de su voluntad, y la teoría del contrato social, es decir, la coexistencia de individuos racionales, libres e iguales, que se dan una ley para proteger la conjunción de sus libertades individuales. Así mismo lo explica Díaz-Polanco (2006), considerando que desde el presupuesto *contractualista* esta noción de autonomía admite al menos tres formulaciones:

La autonomía como dominio de sí mismo (asociada con la filosofía aristotélica), la autonomía como ausencia de constricción para elegir (a menudo identificada con la llamada *libertad negativa* que abrazan muchos pensadores liberales) y la autonomía como autolegislación (vinculada a la obra de Kant, quien le dio la formulación más rigurosa e influyente) (p.49).

Trascendiendo las cuestiones relacionadas con la pertenencia, la tradición o la mirada sobre las manifestaciones más externas de la religión, se explicaba lo esencial de la creencia religiosa como una forma de *adhaesio Dei* que conforma en el creyente una perspectiva singular del mundo y de su ser en él, una cosmovisión, una perspectiva ontológica que ocasiona un modo de vida particular arraigado en la observación de *esto sagrado* en lo que se cree. Ya desde antiguo se encuentran voces, como la del mismo Tertuliano (en Vives, 1988), que explican esta adhesión como necesariamente libre para ser recta, no admitiendo coacciones para filiación ni para la sustracción o la renuncia; es decir, reconociendo tanto la necesidad de la disposición de la voluntad como algo sustancial para cualquier culto honesto, como el derecho del hombre, un *privilegio natural* diría, a practicar o no la religión según sus propias convicciones.

Proponiendo como representación plástica la pintura de Carcano Filippo, se presentó entonces la creencia como una orientación hacia un fundamental que direcciona el itinerario de la vida, que sustancia un modo creyente de vivir. Es decir, el derecho a la creencia no supone únicamente la libertad para adherirse de forma interior o declarada a una doctrina más o menos formulada y a asociarse si se quiere con entidades religiosas más o menos institucionalizadas, sino es, además de lo anterior y primeramente, un derecho a vivir según el propio deseo de acuerdo a tales convicciones, a poder desarrollar lo *performático* del ser creyente en la propia vida.

Por tanto la posibilidad de su puesta en práctica no es una licencia, sujeta a la aprobación, sino una disposición propia del ser persona, una propiedad del ciudadano en una sociedad libre. “Una libertad que se distingue sobre las demás por su proximidad al núcleo más duro (más inviolable) del ser humano y que constituye el eje del sistema de derechos” (p.430) diría Sánchez Ferriz (2002), apuntando un rasgo genético, genuino del constitucionalismo moderno y del Estado de derecho, siendo una libertad “reivindicada en el primer constitucionalismo e incluso antes por los más significados forjadores de la Teoría del Estado hasta el punto, podría afirmarse, de que el Estado Liberal se gesta y consolida con la tolerancia religiosa” (p.431). Se encuentra ya una manifestación significativa en el reconocimiento explícito que incluye la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789 (Conseil Constitutionnel, n.d.), resultado de la Revolución Francesa, y que, aun con muchas dificultades en su puesta en práctica, expresaba la condición inalienable de esta libertad, exenta de condicionantes y coacciones fuera de la ley:

La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás. Por ello, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre tan sólo tiene como límites los que

garantizan a los demás Miembros de la Sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites tan sólo pueden ser determinados por la Ley. (art.4).

Rescatando la noción de la UNESCO (1997), las creencias personales no son objeto de tolerancia en el sentido de concesión, otorgamiento o merced, sino en el sentido de valorización de la libertad para su ejercicio como derecho fundamental. Así lo diría: “tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos universales y las libertades fundamentales de los demás” (UNESCO, 1997, p.245). Con esta rotundidad lo recogería Tamayo (2004) “El derecho a la libertad religiosa se basa en la propia naturaleza de la persona y no en una mera disposición subjetiva; es un derecho fundamental, no una mera concesión” (p.189).

De esta manera, la libertad se encuentra solamente sujeta por el lazo social, por la observación del derecho ajeno que representa Quereas; es decir, una libertad que solo delimita en el derecho y la libertad de los otros. Así viene reconocido como fundamental en las principales convenciones y declaraciones internacionales que rigen el derecho compartido. En primer lugar, siendo la instancia mayor, se encuentra incluido de manera particular y explícita en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (art.18, Naciones Unidas, n.d.):

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Viene igualmente desarrollado, de forma ampliada, en el consecuente *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, ICCPR, por su sigla en inglés, (Naciones Unidas, n.d.-c):

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza.
2. Nadie será objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar su libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección.
3. La libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicas, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

4. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art.18).

También la *Conferencia sobre la Seguridad y Cooperación en Europa (CSCE)*, más conocida como *Conferencia de Helsinki* recogió en su acta final la obligación de garantizar este derecho fundamental para todos los países participantes:

Los Estados participantes respetarán los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, incluyendo la libertad de pensamiento, conciencia, religión o creencia, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión. Promoverán y fomentarán el ejercicio efectivo de los derechos y libertades civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y otros derechos y libertades, todos los cuales derivan de la dignidad inherente a la persona humana y son esenciales para su libre y pleno desarrollo. En este contexto, los Estados participantes reconocerán y respetarán la libertad de la persona de profesar y practicar, individualmente o en comunidad con otros, su religión o creencia, actuando de acuerdo con los dictados de su propia conciencia. Los Estados participantes en cuyo territorio existan minorías nacionales respetarán el derecho de los individuos pertenecientes a tales minorías a la igualdad ante la ley, les proporcionarán la plena oportunidad para el goce real de los derechos humanos y las libertades fundamentales y, de esta manera, protegerán los legítimos intereses de aquéllos en esta esfera (VII).

En lo relativo a la población infantil y adolescente también se encuentra el reconocimiento a la libertad de creencia en el artículo nº14 de la *Convención sobre los Derechos del niño* (UNICEF, 2015):

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás (p.13).

Y con respecto al derecho a no sufrir discriminación a causa de la confesión religiosa o las propias convicciones, se encuentra también una referencia a la infancia en la *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación basadas en la religión o en la creencia* (Naciones Unidas, n.d.-a):

1. Los padres o, en su caso, los tutores legales del niño tendrán el derecho de organizar la vida dentro de la familia de conformidad con su religión o sus convicciones y habida cuenta de la educación moral en que crean que debe educarse al niño.
2. Todo niño gozará del derecho a tener acceso a educación en materia de religión o convicciones conforme con los deseos de sus padres o, en su caso, sus tutores legales, y no se le obligará a instruirse en una religión o convicciones contra los deseos de sus padres o tutores legales, sirviendo de principio rector el interés superior del niño.
3. El niño estará protegido de cualquier forma de discriminación por motivos de religión o convicciones. Se le educará en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y hermandad universal, respeto de la libertad de religión o de convicciones de los demás y en la plena conciencia de que su energía y sus talentos deben dedicarse al servicio de la humanidad.
4. Cuando un niño no se halle bajo la tutela de sus padres ni de sus tutores legales, se tomarán debidamente en consideración los deseos expresados por aquéllos o cualquier otra prueba que se haya obtenido de sus deseos en materia de religión o de convicciones, sirviendo de principio rector el interés superior del niño.
5. La práctica de la religión o convicciones en que se educa a un niño no deberá perjudicar su salud física o mental ni su desarrollo integral teniendo en cuenta el párrafo 3 del artículo 1 de la presente Declaración. (art.5)

De igual forma, el Estado español, que ratificó las declaraciones y convenios anteriormente apuntados (Corrente Córdoba, 1976), declara y protege esta libertad en su texto constitucional (ya lo hizo de alguna manera en la constitución republicana de 1931⁸⁰) y en el desarrollo del derecho nacional. Así se explicita el artículo nº16 de la *Constitución Española* (1978): “se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley”.

Nótese que la libertad ideológica y de creencias viene expresada como una especificación de la libertad como valor superior del ordenamiento jurídico y que, como apuntan Goig Martínez, Núñez Martínez y Núñez Rivero (2006), es un “valor a su vez anterior al propio ordenamiento constitucional y vinculado a la propia naturaleza humana, como ser racional capaz de ajustar su conducta a criterios morales” (p.24). Para clarificar esta cuestión se sirven los autores de una

⁸⁰ Si bien el marco y el paradigma en el que está expresado no resulta del todo comparable al actual texto constitucional, en el artículo nº 26 de dicha constitución sí se “se garantizaban la libertad de conciencia y el derecho de profesar y practicar libremente cualquier religión en el territorio nacional, salvo el respeto debido a las exigencias de la moral pública” (Oliver Araujo, 1993).

referencia a la STC 132/1989, de 18 de julio, donde se declara que “la constitución, al proclamar el valor superior de la libertad, está consagrando el reconocimiento de la autonomía del individuo para elegir entre las diversas opciones vitales que se le presentan de acuerdo con sus propios intereses, condiciones o preferencias” (p.24). En este sentido, en tanto y cuanto esta libertad particular para el ejercicio de las propias convicciones se encuentra radicada en el valor superior de la libertad como objeto de protección del ordenamiento jurídico, esta no se encuentra amparada “únicamente en el artículo 16, sino que lo está también por los restantes derechos fundamentales y valores superiores” (p.145).

Como bien indica Ibán (2010), tras el despliegue del derecho internacional y las declaraciones y las convenciones referidas, de las que España estuvo largamente al margen durante las décadas de la dictadura, no resulta extraño que en esta declaración constitucional, desarrollada ya a finales del siglo XX y con la firme intención de recuperar y asentar la democracia y sus valores, incluya junto con la declaración de aconfesionalidad el reconocimiento y la protección de la libertad de conciencia:

A nadie puede extrañar que un texto constitucional promulgado en un país con vocación de ser democrático en el último cuarto del siglo XX se incluya esta libertad. De hecho, siempre se ha dicho que es una de las primeras libertades que han gozado de protección para evitar la repetición de dramas históricos (p.275).

Resulta interesante la forma en que Garcimartín Montero (1996), en su repaso histórico sobre el desarrollo de este párrafo constitucional, explica como la inclusión de esta garantía no supone tanto un debilitamiento en la aconfesionalidad del Estado, refrendada en el mismo artículo y que sí supuso un tema de cierta controversia en la redacción del texto, sino más bien la manifestación de un compromiso para la protección de esta libertad fundamental y que en tal elaboración quedó prácticamente indiscutida:

No significa que el Estado apruebe o comparta tales creencias, porque no es competente para pronunciar un juicio favorable o desfavorable acerca de una u otra confesión. Si protege los derechos de la Iglesia y de las demás confesiones, no es porque considere que su doctrina es verdadera, sino porque es su deber facilitar el ejercicio de la libertad religiosa de los ciudadanos, individual o colectivamente, sin que ello afecte a la separación de la Iglesia y el Estado, y, en un sentido más amplio, a la laicidad, ya que el Estado, al realizar esta tarea, no concurre -o no debe hacerlo- con el acto de fe de los ciudadanos individualmente considerados (p.563).

El *Diccionario del español Jurídico* de la Real Academia Española (n.d.) conecta directamente la voz *laicidad* con este artículo constitucional, que expresando justamente estas dos nociones de *separación* y *neutralidad*, y, a su vez y sin entrar en contradicción, *reconocimiento* de la libertad religiosa y *cooperación*, incluye la siguiente aclaración:

La Constitución Española de 1979 configura la laicidad como una consecuencia del derecho fundamental de la libertad religiosa, garantizando a los ciudadanos y las comunidades el derecho a vivir la fe religiosa con total libertad, sin más limitaciones que el mantenimiento del orden público protegido por la ley; eximiendo de toda obligación de declarar las propias creencias; estableciendo la no confesionalidad del Estado; y ordenando la cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones.

Es curioso como lo expresa, *total libertad* para *vivir* la fe (no dice pensar, ni creer, sino propiamente *vivir*, como se apuntaba en los primeros párrafos del apartado), tanto en su dimensión privada como en sus manifestaciones públicas y de forma personal y colectiva. Es una libertad protegida, en el sentido del máxima pitagórica⁸¹, y por eso custodiada por la propia ley que la delimita; o como diría Montesquieu, *la liberté est le droit de faire tout ce que les lois permettent*⁸². Así mismo lo señalan Goig Martínez et al. (2006), “hoy día, tanto la doctrina, como la jurisprudencia constitucional ha admitido que no existen derechos ilimitados” (p.36), aclarando que “la cuestión que se plantea es determinar el origen y la justificación de estos límites” (p.36). Más adelante estos autores reconocerán que “la libertad para limitar no es ilimitada, y para que los límites o los condicionamientos adicionales al hay que tener en cuenta los principios elaborados por el TEDH” (p.40). Para Tenorio (2013), en atención al derecho internacional imperante:

La libertad de manifestar la religión no puede ser objeto de más restricciones que las que, previstas por la ley, constituyen medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad pública, la protección del orden, de la salud, de la moral pública, o de la protección de los derechos o las libertades de los demás (p.128).

Resulta interesante como lo plantea García Máynez (2002), realizando una reflexión sobre las características de la libertad planteada como derecho inalienable, presentándola como una suma de *facultates agendi*, en el sentido de que “todo ciudadano se encuentra autorizado a hacer lo que no está prohibido y a omitir lo que no está ordenado” (p.13); es decir, un derecho que existe *erga omnes*, constituyendo, por definición, una obligación negativa universal.

Se desprenden por tanto de esta declaración constitucional diversidad de leyes que regulan las relaciones de las distintas confesiones con el Estado, establecen los límites adecuados y protegen y castigan las transgresiones y la violencia ejercida contra esta libertad. El código penal sanciona la coacción o el daño contra las personas por sus convicciones personales, incluyendo castigo para quien impida por medio de la fuerza o cualquier otro apremio la participación de los miembros de una confesión religiosa en sus propias actividades o violenten las creencias que profesan. También contra quienes fuercen a participar en cultos o prácticas indeseadas, a revelar

⁸¹ *La libertad dijo un día a la ley: tú me estorbas. La ley respondió a la libertad: yo te guardo.*

⁸² Esta máxima la atribuye Constant (1837) a este autor en una de las notas en el primer capítulo de su célebre *Cours de politique constitutionnelle*.

sus creencias o a mudar, sirviéndose de medios ilegítimos, de la que se profesan. También se castiga la profanación de lugares de culto, el escarnio de los sentimientos y creencias y las vejaciones de los que manifiestan o practican la religión. Además prohíbe y persigue el llamado *lenguaje del odio*, que incita a “la discriminación, el odio o la violencia contra grupos o asociaciones, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencia” (Tenorio, 2013, p.129)

Para no ahondar en la amplitud del marco normativo que protege directa o indirectamente el bien jurídico de la libertad religiosa, solo referir, por lo significativo, los artículos del 522 al 526 del Código Penal, incluidos en el Título XXI, el Libro II, *Delitos contra la Constitución*, en la sección segunda del Capítulo IV, *Delitos relativos al ejercicio de los derechos fundamentales y libertades públicas* (Ministerio de Justicia, 2019). Se recogen aquí sanciones para cinco conductas delictivas: el ataques contra el ejercicio de la libertad religiosa, la perturbación del derecho de asistencia y participación en eventos religiosos, la profanación de los sentimientos religiosos, el escarnio y las ofensas al respeto debido a los difuntos. Se encuentran una aproximación muy valiosa en la publicación *La libertad religiosa en el Tribunal Constitucional y en el Tribunal Supremo, 1979-2004*, editado por la Dirección General de Asuntos Religiosos del Ministerio de Justicia (2005).

Esta protección estatal no implica que las religiones o las convicciones personales, tanto sus contenidos como sus prácticas, sean incuestionables y su crítica anatema, reservas que no pueden ser objeto de debate público o sometidas a comentario. Como propondría Peña-Ruiz (2002), el amparo de la libertad de creencia “no supone que las convicciones y credos estén protegidos de toda crítica, sino que los que se adhieren a ella sean respetados como personas” (p.27). La sociedad laica sería aquella en la que es legítimo realizar críticas y objeciones a los sistemas de creencia y su vez, inherente a este mismo reconocimiento, se conmina a “respetar el derecho de creer o no creer y de pensar, en tanto que éste expresa un derecho fundamental de la persona” (Peña-Ruiz, 2002, p.27).

De esa manera, la Escuela no es un espacio extraño o indemne a las eventualidades que puedan surgir del libre ejercicio de este derecho por las personas que acoge, que aun estableciendo ciertos límites y con las implicaciones que supone que los derechohabientes sean en muchas ocasiones menores de edad, bajo tutela, conserva íntegramente su valor y su vigencia como derecho inalienable. Más aun, no solo el reconocimiento de la autonomía del alumno sino la apuesta efectiva por su promoción enlazaría directamente con la comprensión del alumno como *persona*, como *ser libre*, suponiendo así el desarrollo una *educación para libertad* (Freire, 2007) que rechaza los modelos alienantes e injustos propuestos para el *hombre-objeto* y apostando propiamente por el reconocimiento del *hombre-sujeto*, de la dignidad inherente del alumno como centro de la propuesta educativa; una pedagogía fundamentada en los compromisos éticos, la dignidad y la propia autonomía del educando (Freire, 2006).

Aun siendo el menor un *sujeto* en formación, la libertad para la expresión de su creencia particular, por inmadura que sea, no se encuentra inhibida y continúa siendo objeto de protección, como propiedad inalienable, si bien la condición de menor representa ciertas limitaciones, incluyendo la noción de la primacía del bien mayor del tutorado. Así lo explica Valero Heredia (2004):

Los menores de edad, en tanto que personas, son titulares del derecho a la libertad de creencias y a su integridad moral. El elemento de la minoría de edad es relevante, sin embargo, en lo que al ejercicio y libre disposición de este derecho se refiere. [...] Cabe establecer una clara distinción entre aquello que supone el efectivo reconocimiento del derecho a la libertad religiosa del menor y el interés de éste en cuanto al ejercicio de aquel derecho, cuestión que, en ciertos supuestos, no puede llegar a ser entendida en los mismos términos (p.76)

En este sentido, aunque se considera adecuada la cautela que apuntan Peña-Ruiz y Tejedor de la Iglesia (2009) al expresar que “la escuela no es un lugar cualquiera donde podría aplicarse el mismo régimen de libertad que en la calle, entre adultos (...) los alumnos menores van a la escuela a instruirse y no para actuar como ciudadanos formados” (p.56), lo cierto es que desde la perspectiva de la educación intercultural sí se entendería lo escolar como un espacio adecuado, incluso privilegiado, para la socialización en el cual el alumno puede ensayar y participar, en un ambiente mediado y protegido, del contacto con otras formas distintas; suponiendo una ocasión favorable para el descubrimiento del valor de la diversidad, de la autonomía como libertad, el pensamiento crítico y la educación en valores que se explicaba anteriormente. Incluso en la propia cuestión identitaria y sus intercambios como valor educativo. Así lo dirían Álvarez Castillo y Essomba (2012):

Una finalidad mucho más ambiciosa que la del respeto y la no discriminación tendría que ver con el aprendizaje mutuo y sus efectos de aproximación identitaria, al menos en algunas cuestiones básicas, y es aquí donde el diálogo y el contacto cotidiano desempeñan un papel estratégico (p.13).

En sentido más amplio lo recordaría España Talón (2000) describiendo este ejercicio de capacitación del alumno para la participación en la sociedad plural como una función que le es propia, una responsabilidad:

La escuela debe dotar a cada persona de las actitudes y capacidades para aprender a vivir en una sociedad diversa, en continuo cambio y conflicto, y en que la educación sea instrumento para mejorar sus condiciones de vida y de integración escolar (p.9).

Por tanto, la laicidad como modelo para la escuela, como *adecuación de los límites* de la libertad de sus miembros para manifestar sus creencias particulares, tendría su origen y su

justificación en la intención de ofrecer un espacio capaz de acoger la variedad distinta de creencias que nos compone, sin favoritismo que generen desequilibrios, sin discriminaciones, sin persecuciones particulares, y con la mirada siempre puesta en las funciones que se cumplen, en plena adscripción y en promoción de los valores que le son también propios como institución.

Se ampliaría aquí la pregunta propuesta por Taylor (Rodríguez García, 2015): si el autor se preguntaba *¿qué debe hacer el Estado democrático ante la diversidad?* Se afina todavía más la pregunta para poner el foco en esta dimensión que nos ocupa *¿qué debe hacer la Escuela en un Estado democrático ante la diversidad?* Como ya se adelantó en las conclusiones del apartado 3 y las primeras líneas de este, la única respuesta que se encuentra razonable y sostenible es la *laicidad* en el sentido anteriormente apuntado.

5.3.2. Sobre la laicidad, la educación intercultural y la protección del alumnado.

De la misma manera en la que anteriormente se argüía que el estado laico no debía ser *neutral* “en el sentido en que no puede carecer de una serie de valores de los cuales es portador y cuya permanencia le da sentido a su existencia y a la convivencia social” (Blancarte, 2006, p.156), tampoco la escuela puede, por su función y por los valores que custodia, ser neutral, equidistante, sino más bien al contrario, debe apostar de forma irrenunciable por el desarrollo de aquellos valores universales que son propios de la democracia: la promoción y la defensa de los derechos y libertades civiles, la integración y la valorización de la diversidad, la convivencia pacífica y la cohesión social. Por eso, más que *neutral*, o *imparcial*, la escuela que acoge a los diversos y promueve estos valores necesita ser *laica* y a su vez *intercultural*.

Se entiende educación intercultural no como meta, como una forma ideal de escuela a la que aspirar, sino más bien como un paradigma, como un modo concreto de operar para el ejercicio y el desarrollo de estos valores que se apuntaban, partiendo del reconocimiento de la diversidad como *normalidad*, asumiendo que lo heterogéneo es normativo en las sociedades humanas. Así lo define Aguado Odina, (2005):

La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propias de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (p.43)

Es por tanto una propuesta que emana del reconocimiento de la diversidad humana como una realidad inherente en cualquier sociedad libre. Con la siguiente rotundidad lo expresaría la autora: “la diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como un proceso

más que como categoría. La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma” (Aguado Odin, 2009, p.17).

Este asunto de la *homogeneidad – heterogeneidad* es un *leitmotiv* que se ha venido repitiendo de forma recurrente en los apartados anteriores, y aquí, de nuevo y con más razón, se vuelve a resaltar: si bien el trabajo desarrollado durante las últimas décadas ha sido más que notable, todavía se descubren dificultades en la comprensión de los ecosistemas escolares y la diversidad que encierran, lo que en otros momentos del texto se llamó *diversidad de diversidades*, y no como un estado de defecto, circunstancial o provisorio, sino como algo puramente humano. En contraste con la asimilación, el reconocimiento del pluralismo cultural que nos compone no concibe esta heterogeneidad como “un estado transitorio en las relaciones de sus miembros, sino una faceta constitutiva de las sociedades modernas” (Blanco Fernández de Valderrama, 2006, p.57).

Aun reconociendo que se pueden describir distintos grados de heterogeneidad, siempre en atención a qué tipo de diversidad se observe (de creencias religiosas, familiar, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, en relación al desempeño y a los resultados académicos, y un largo etc.), “la empresa intercultural tiene otra exigencia, la de reconocer la pluralidad interna” (Soto Marata, 2006, p.180); es decir, reconocer primeramente que la unidad del aula es, de forma inherente y al estar constituida por individuos humanos, siempre heterogénea a su modo, compuesta por un juego singular, único y fluido de diversidades. Así, el primer hito para el desarrollo de propuestas interculturales está, como sugería Aguado en las líneas anteriores, en la transformación de la mirada sobre los contextos. A modo de referencia, se encuentra una aproximación interesante en el tercer capítulo de *Educación en la diversidad* (Lozano Martínez, 2007), donde se explica cómo desde la comprensión y el estudio de la heterogeneidad del aula y sus implicaciones surge el diseño en las formas de colaboración que son necesarias para su atención; lo primero, siempre, es el reconocimiento y la observación de las diversidades y sus implicaciones.

Sería por tanto, antes que nada, un enfoque holístico, inclusivo, que emana del reconocimiento y la valorización de la diversidad, alcanzando todas las dimensiones de la Escuela y comprometiendo su desarrollo para la promoción de los valores que persiguen desterrar toda forma de exclusión o injusticia. Es, como explica bien Gil Jaurena (2009), una perspectiva, “una forma de mirar a la realidad escolar y educativa, que sitúa el foco al mismo tiempo en la globalidad y en la particularidad” (p.176).

Esto último es interesante: *la particularidad*. Si bien cada dimensión tiene sus escalas, sus ámbitos más o menos abiertos de reflexión, el reconocimiento del valor de la diversidad emerge de un derecho particular, propio del individuo, su libertad de conciencia. Como explica Leiva Olivencia (2011), no con poca frecuencia se olvida que todos los grupos humanos están siempre conformados por individuos, por personas con trayectorias vitales y/o líneas propias de pensamiento, “olvidando de esta manera la individualidad, la *mismidad* que le es consustancial a

cada persona, y por tanto, nos centramos en la aplicación de recetas por el convencimiento de que pueden servir para todos los miembros de un grupo concreto” (p.33). En este sentido, interculturalidad no hablaría únicamente de las relaciones entre los distintos grupos humanos, de conocer y respetar la diversidad de las ideas, creencias y tradiciones compartidas por las distintas comunidades, sino más todavía, reconocer la condición y el derecho de cada cual, como individuo, a creer, pensar o pertenecer (y de qué manera hacerlo) a qué colectivos o grupos de referencia.

Resulta interesante cómo lo explica el autor: “los sujetos tienden a defender su propia identidad personal, a la vez que necesitan compartir dicha identidad con los miembros de su propio grupo cultural, social, religioso, político, etc. Conformando lo que denominamos identidades colectivas” (Leiva Olivencia, 2011, p.33). Es decir, al afinar el microscopio sobre aquello que llamamos genéricamente *culturas* (siendo ésta también una noción en discusión) encontramos una red, una comunidad de individuos ejerciendo su libertad de creencia en un modo asociado, comunitario. Díaz Moreno (1992) explicaría así esta dimensión individual:

El derecho de toda persona a emitir un acto de fe o a profesar el agnosticismo o ateísmo radical. Se parte aquí del supuesto de que el acto de fe, al menos en su momento inicial, es algo esencialmente individual y, en consecuencia, el derecho a la libertad religiosa sería el derecho radicalmente individual, en virtud del cual toda persona puede decidir – en libertad – acerca de cuál es el fin de su presencia en la historia y actual en coherencia con esa decisión (p.36).

Quedaría esto hilado con las reflexiones sobre qué se entiende por creencia religiosa, desarrolladas en las primeras líneas de este capítulo. Trascendiendo la noción de religión como la adscripción a una comunidad creyente y la participación en sus prácticas particulares, creencia religiosa sería, antes que nada, una asunción personal relacionada con el reconocimiento de un *algo sagrado* (por eso religiosas) que conlleva un modo particular de comprender y estar en el mundo, y que supondrían, efectivamente, ser, en esta dimensión particular del ser, igual en algunos aspectos a otras personas (correligionarios) y distinto de otras, componiendo juntos la diversidad que nos ocupa.

Compréndase ahora, desde esta reflexión, qué significaría laicidad e interculturalidad en una escuela donde se presenta la diversidad de creencias. La escuela es el contexto compartido donde concurren, de forma inherente, y podría decirse incluso que de forma irrenunciable, las identidades y los sistemas de creencias de sus participantes. Es decir, a la escuela llega cada cual con el compendio de sus propias convicciones, cuya conservación y manifestación le es legítima (donde lo es) y que no puede ser coartado o sustraído de forma inmotivada, pues forma parte de su ser mismo.

Se decía de forma *irrenunciable* pues no parece que se le pueda pedir a un ateo, a un cristiano, a un musulmán o a un budista que cuando atravesase el umbral de la institución educativa

dejen de serlo, pues esto, además de resultar abusivo, resultaría una solicitud *inconcedible*, pues parece que uno no puede dejar de ser lo que es por un momento y luego retomararlo como si se tratara de un prenda que se quita y se pone. Aun reconociendo que esta renuncia circunstancial no es factible, se les podría llegar a pedir que fingieran, disimularan o se abstuviera de manifestar las opiniones relacionadas con su credo, cuestión que podría también resultar cuestionable en los términos desarrollados en las líneas anteriores, y que, además, no mitigaría ni disminuiría la diversidad presente de en el contexto y sus implicaciones, solo las silenciaría o las ocultaría a la simple vista, manteniéndose quizás de forma más imperceptible. Por el contrario, sí resulta una exigencia legítima más propia de la escuela que reúne a los distintos, el conminar a sus miembros a mantener una actitud laica, es decir ser un *ateo laico*, un *cristiano laico*, un *musulmán laico* o un *budista laico*, en el sentido de laicidad como principio de concordia y de respeto por la libertad de conciencia, incorporando a los contenidos de la propia doctrina la asunción de esos valores universales que la escuela debe custodiar y promover. Sería necesario por tanto la asunción de una *ética mínima* compartida donde el respeto a las convicciones y las creencias supone un elemento fundamental para la convivencia pacífica y constructiva, que favorece el ambiente necesario para el buen desarrollo de lo escolar.

Es decir, la admisión en cada uno de los distintos que componen la comunidad de que del derecho a pensar, creer y actuar en su propia forma singular emana la obligación de respetar el pensar, creer y actuar distinto del prójimo, y en una actitud de apertura, no autoritaria, abierta al pensamiento crítico, y, sobre todo, en plena adscripción a los valores de respeto a la dignidad de las personas y sus diferencias legítimas. El respeto escrupuloso de esto que cada uno es o que cada uno trae a la escuela está íntimamente ligado con las nociones *sagradas* de libertad, autonomía y dignidad. Así lo explicaría Freire (2006):

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los conocimientos hechos de experiencia con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no permite subestimar, o lo que es peor, burlarme, del saber que él trae consigo a la escuela (p.63).

Considerando lo apuntado anteriormente parece que la concepción más profana de laicidad queda invertida, pues no sería tanto suprimir, abstraer o neutralizar cierto tipo de creencias que los alumnos traen consigo a la escuela, sino más bien deliberar y establecer, *adecuar*, los límites justos para el ejercicio de este derecho inherente del alumno, cuya regulación no deber ser arbitraria ni parcial, sino que, recordando lo que se expresado anteriormente, no puede ser objeto de más restricciones que las que constituyen medidas necesarias y suficientemente justificadas en la protección de los derechos compartidos. Incluso más que eso, asumiendo que tal pertenencia compone un elemento fundamental de su identidad y que su guarda está estrechamente relacionada

con el reconocimiento de su dignidad inherente, el esfuerzo debería estar puesto en ofrecer un *acomodo* saludable, justo, que permita el desarrollo de su autonomía.

Es interesante esta noción de *adecuación* recurrente en las tesis de Taylor y Maclure sobre la laicidad. Como explica sobre esto Elósegui (2011), en el modelo integrador que se propone, *abierto*, “el reto es acomodar la vida pública para respetar en la medida de lo posible el conjunto de creencias fundamentales, tanto religiosas como filosóficas o seculares, las cuales permiten a los individuos estructurar su identidad moral” (p.216). Es decir, no se trataría de eliminar o escorar a lo netamente privado esta dimensión de la identidad, sino “*dar acomodo* o permitir *ajustes* para que otras personas con religiones o filosofías diferentes puedan cumplir sus ritos o sus ideales filantrópicos dentro de un marco negociado entre las partes afectadas, siempre dentro de los límites” (Elósegui, 2011, p.216).

Con gran acierto lo explicarían Díaz Genis y Ferreira (2019), un modelo de laicidad flexible que se sostiene, a veces de una forma inestable, en la búsqueda del equilibrio entre libertad de conciencia e igualdad, haciendo una valoración máxima de esta libertad y dando lugar a las adecuaciones pertinentes para habilitar las expresiones de las diferencias que pudieran darse, también en el ámbito de las creencias religiosas. Esto, que dicen aplicado al modelo social, lo enlazan de forma muy precisa con las formas que aplicarían en la escuela:

Nos interesa pensar en una laicidad en términos de apertura a la interculturalidad [...] Existe la posibilidad de que de un modo reflexivo, no impositivo y con fundamento crítico, se pongan en diálogo diferentes modos de ver el mundo, a partir de las diferentes concepciones metafísicas y religiosas. Pensamos en la posibilidad de realizar “acuerdos entrecruzados” o “consensos sobrepuestos” para sostener, a partir de razones accesibles para todos los ciudadanos, ideas fundamentales que puede provenir de fuentes diferentes, para obtener así la posibilidad de intercambios, encuentros y consensos (Díaz Genis y Ferreira 2019, p.343).

Esto debe comprenderse bien, desde luego adoptar esta actitud no supondría renegar o abdicar de la *neutralidad* o la *independencia* científica con respecto a los contenidos de carácter religioso o doctrinal, el consenso secular en torno a los temarios académicos que deben constituir el currículo, sino más bien reconocer su sustantividad y servirse de la diversidad que se presenta en el aula como un valor educativo y un recurso útil para el desarrollo de ciertos aprendizajes relacionados con la educación ética y para la ciudadanía. Debe tomarse en consideración lo problemático de la propuesta, de lo controvertida que resulta en ocasiones la búsqueda del justo equilibrio, esa forma equilibrada de *adecuación* de la que hablaba anteriormente, pues como se repetía entonces, convergen dos dimensiones que refieren a derechos fundamentales y cuya conjugación en ocasiones no está exenta de controversias; “hay un límite a la elasticidad de la tolerancia en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad cultural y el valor de la igualdad de derecho de todos” (Tourrián

López, 2008, p.40). Encontraría el autor una clave para discernir: “la escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y los valores democráticos. Se precisa, sobre todo, promover la ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática” (Tourñan López, 2008, p.40); es decir, a la laicidad a través de la *educación para la laicidad*, a la tolerancia a través de la *educación para la tolerancia*.

No deben confundirse los términos; el Estado neutral con respecto a las confesiones particulares no puede ser relativista con respecto a los valores morales ni puede abstraerse o carecer de ellos, concurriendo en una irresponsabilidad nihilista, sino que debe conservar una *confesionalidad* propia, universal y *laica*. Es decir, aunque el Estado secular se encuentre emancipado y se rija por códigos independientes a doctrinas religiosas particulares, siempre es un estado *creyente*, consagrado a sus valores fundacionales, a los derechos que reconoce en sus ciudadanos y su salvaguarda, y del que se espera una observación fervorosa. Es decir, no es exactamente neutralidad, silencio o abstracción con respecto a las propuestas morales (Sandel, 2011), sino que se le exige en la toma de decisiones inherente a su actividad, un desarrollo coherente y observador de los valores cívicos que debe profesar fielmente, desde el principio dorado de universalidad de la acción pública. Simplificando los términos de este asunto tan complejo, con las implicaciones que esto tiene, desde esta reflexión lo contrario de la laicidad sería propiamente la *asimilación* y *particularismo*, la asunción de una posición exclusiva que desvaloriza e imposibilita la libertad de conciencia y la diversidad, privilegiando ciertas posiciones particulares o apostando por la homogeneidad en una mala comprensión de lo que significa igualdad; que no debería ser un *todos iguales* sino igualdad de trato y libertades iguales.

Si bien en un principio esta noción de asimilación surgió como un concepto progresista, de acogida, *puedes ser como uno más de nosotros*, enseguida se descubrió en su desarrollo un vicio contra la diversidad: “la asimilación conlleva *hacer al otro* semejante a nosotros, ignora las diferencias, reduce al otro” (Oliveira Oliveira, 1999, p.318). En palabras de la autora, supondría una mutilación de la identidad del individuo, por medio de un desajuste, un desequilibrio: la dominación ideológica de un grupo que ostenta la fuerza y de otro, absorbido, asimilado, que se encuentra en sumisión-aceptación. Es, sin duda, una opción injusta, contraria a la ética y la dignidad de los distintos.

Ahora la perspectiva es distinta, incluso en las instancias más altas, con una comprensión más abierta del valor de la pluralidad, incluyendo la educación intercultural como paradigma educativo para la acogida y la gestión de la diversidad. Así se reconocía, por citar un ejemplo, en la Declaración de los Ministros de Educación de Europa sobre educación intercultural, en marco del Standing Conference of European Ministers of Education celebrado por Consejo de Europa (2003), donde se trató específicamente el tema de la educación intercultural y se explicó como el modelo

adecuado para dar respuesta al contexto actual, exhortando a los países miembros a avanzar en su modelos nacionales en esta dirección.

Sanabria (2006) se plantearía la siguiente pregunta al respecto “¿cómo una escuela al servicio del pueblo, y no de una parte de él, o sea una escuela laica, ha de transmitir interculturalmente valores éticos?” (p.59) Y respondería que con la aplicación de cuatro principios básicos que hilarían correctamente con todo lo argüido anteriormente:

1. *Universalidad de la palabra docente*, que deber ser siempre inclusiva, rigurosa con respecto a los contenidos presentados y accesible para creyentes y no creyentes. Para el autor esto “implica discreción ética y confesional, y exclusión de todo privilegio” (Sanabria, 2006, p.59). Es aquí donde encontraríamos la noción más clásica de neutralidad aplicada a la laicidad, pero con un matiz claramente distinto: neutral no es equidistante sino equilibrado, no es abstracción de esta realidad sino inmersión adecuada, con una actitud universal, justa, saludable para las funciones que se cumplen y los intereses que persigue.
2. Primacía de la libertad de conciencia, excluyendo toda forma obligada y cualquier tipo de proselitismo, junto con una adscripción firme al principio de *tolerancia activa*, como se entendía anteriormente en las palabras de la UNESCO, y una modalidad reflexiva, abierta al pensamiento crítico.
3. Igualdad en el reconocimiento de las opciones espirituales, descartando cualquier inclinación, favoritismo, privilegio, persecución o desvalorización, generando estas actitudes desequilibrio y discriminaciones. Esto no implica un *relativismo ciego*, en palabras del autor, ni un abandono de la crítica: “respetar al creyente no es compartir su creencia, quedando siempre vigente el derecho a ejercer la crítica” (Sanabria, 2006, p.59), pero siempre recordando lo expresado en el primer punto.
4. Adaptación a la noción más integradora o positiva de tolerancia, lo que el autor llamaría *postura ilustrada hacia la moral*. Es decir, no como relativismo, sino como valorización y reconocimiento de los valores universales, los derechos humanos, la dignidad de las personas, la libertad y los principios fundamentales de la democracia.

Aun considerando apropiado todo lo expresado, se echa en falta una condición más: *la protección*. Desde la perspectiva de la educación intercultural, el reconocimiento de la diversidad como valor debe también implicar el celo por la protección del derecho del alumno a ejercer, en las formas propias de la escuela laica, este *ser diverso*. Es decir, no solo permitir en el sentido negativo de tolerancia o promocionar o valorizar en el sentido positivo, sino también defender, ser agente de protección cuando esta libertad se encuentre comprometida o vulnerada en el contexto educativo.

Así, laicidad e interculturalidad no supondrían, en principio, la abstracción, la negación de dimensión religiosa o equidistancia con respecto a las implicaciones que se puedan dar en este ámbito interreligioso, sino más bien al contrario, debe ser uno de sus focos de intereses.

Si bien en los párrafos anteriores se hablaba de *libertad e igualdad*, este punto entronca directamente con la noción de *fraternidad*. Al basarse en un principio de justicia y concordia, la defensa de la convivencia implica a su vez la vigilancia y el rechazo contra las formas de discriminación y violencia que atentan contra el derecho a la libertad de conciencia. Es decir, además de defender la libertad y la igualdad, o justamente para defender la libertad y la igualdad, la escuela se encuentra en la obligación de *proteger* a al alumno, de brindarle la seguridad necesaria para el disfrute de la escolaridad y la conservación sin coacciones de sus diferencias legítimas, tanto en la planificación de las estrategias y en la prevención, como en la resolución de los conflictos, el acompañamiento a las víctimas y la educación de los victimarios. Y no solo por las obligaciones legales que pudieran darse en ciertos casos, incluyendo la extensión de la responsabilidad subsidiaria de los centros con respecto a la protección del alumnado (J. A. Moreno Martínez, 2007), sino en una aspiración mayor, como un valor educativo superior.

Es curioso como lo expresa Defrance (2005) con respecto a la *disciplina* y enlazando los términos reiterados en las líneas anteriores: la apelación a *la ley y el orden* como respuesta; *la ley*, que guarda y establece los límites justos para el ejercicio de la libertad, asegurado a su vez la propia igualdad, y *el orden*, como sentido de seguridad en las palabras de Quereas, como *orden público*. De esta manera lo expresa el autor:

La escuela debe proteger a quienes la frecuentan; va, incluso, en beneficio suyo, si quiere que la producción –la transferencia de saberes y conocimientos- esté a la altura de su inversión. La República [francesa] se compromete a proteger a quienes acoge y a honrar la confianza de los padres que depositan en ella al confiarle diariamente a sus hijos (Defrance, 2005, p.13)

Esta responsabilidad en la protección también encuentra su compromiso en la misma normativa. Así, el Consejo de Estado lo recoge en distintas disposiciones, reconociendo deber institucional de cuidado y custodia del alumno, no solo durante el tiempo ordinario de actividad escolar, sino también en otras actividades educativas o de recreo promovidas por el centro. Así se refleja en los artículos 1902, 1903 y 1904 del Código Civil, que obliga tanto a los titulares como a sus agentes y empleados, a actuar respecto a la salvaguarda de sus alumnos con la diligencia de *un buen padre de familia*. En este sentido, la misma Ley de Protección Jurídica del Menor prevé que “toda persona o autoridad, y especialmente aquéllos que por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o a sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio que precise” (Ley Orgánica 1/1996).

Así, en las circunstancias presentes, donde se acusa incluso cierta crisis en los cuidados, la institución educativa, no solo por responsabilidad sino como respuesta a su misma vocación, debe tratar de mantener sus más altas ambiciones éticas, cultivando una sensibilidad especial y una atención delicada y diligente, con especial dedicación a aquellos miembros más vulnerables o que se encuentran sufriendo situaciones de dificultad. Es decir, además de fomentar un ecosistema saludable y óptimo para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o justamente para esto, debe ahondar en una comprensión integral del cuidado del alumno, su seguridad y su bienestar psico-emocional, incluyendo el factor de la protección, incluso el mismo sentimiento de seguridad y amparo de sus miembros, como un componente de importancia en la consecución del debido y deseado *bienestar escolar*, cuestión que queda terriblemente afectada por las situaciones de violencia y acoso.

CAPÍTULO II

MARCO EMPÍRICO

1. DETERMINACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Como se apuntaba en el primer capítulo, especialmente en el apartado 5.2., al ser la observación de la atribución causal el fin que apuntan los objetivos, se consideró una aproximación de carácter retrospectivo, con una metodología de tipo *ex post facto*. Al reunir todo lo desplegado en los capítulos anteriores, prestando especial atención al carácter particular del objeto de estudio, íntimamente ligado a vivencia y sus narraciones, a través de la memoria de los sucesos, la decisión sobre el enfoque metodológico quedó enseguida aclarada. Aunque persiguiendo otros intereses se podrían realizar indagaciones que ajustaran más la distancia temporal entre las situaciones de acoso y la misma observación, al tener en cuenta todo lo argüido durante el marco teórico, se consideró oportuno examinar el estado y las características de esta atribución particular en alumnos ya egresados, es decir, ajenos a las mismas dinámicas que se evocan.

Para localizar al sujeto de interés de la investigación, a saber, el ex-alumno que durante su escolaridad participaba en el Camino Neocatecumenal, fue preciso abandonar los contextos habituales en los que se despliegan este tipo de investigaciones, generalmente los mismos centros escolares. Esta necesidad surge de los dos rasgos que caracterizan al tipo buscado: alumnos ya egresado, y por ende, ajenos al espacio escolar, y perteneciente a un grupo religioso concreto, muy minoritario con respecto al total del universo y difícil de segregar. De esta manera, si bien los objetivos son propios de ámbito educativo, el trabajo se desplegó al margen de sus lugares habituales, con participantes extraños ya de cualquier dinámica escolar y contactados en los espacios propios del credo, en este caso, en las parroquias donde se encuentra arraigado el Camino Neocatecumenal. Aglutinando todo lo apuntando, se consideró oportuno el siguiente desarrollo:

1. Al tratarse de grupos que representan una porción muy pequeña del universo, a veces imperceptible, buscarla en los espacios habituales supone un gran esfuerzo de cribado, teniendo que sondear grandes grupos de alumnos para poder localizar, a veces con suerte, a algunos sujetos de la población diana. Por este motivo, buscando una eficacia mayor, se consideró más oportuno salir a su encuentro considerando la segunda de las características identificativas, es decir, el ser creyente de un tipo particular, e ir a buscarlos allí donde se congregan de forma natural por esto que comparten. Compréndase bien, este abandono de los espacios frecuentes para las investigaciones en esta área, para ir además a espacios muy infrecuentes, no supone también, ni mucho menos, una mudanza del ámbito de estudio, pues los objetivos y los intereses continúan siendo netamente educativos, siendo este ejercicio solo una estrategia para localizar con mayor suerte a un grupo particular que en otros entornos resulta invisible o escurridizo.

2. Después fue necesario identificar y distinguir a aquellos que, además de pertenecer a este grupo, aseguran haber vivido situaciones de acoso durante la escolaridad, completándose así el perfil del tipo que constituye la población diana. Para realizar esta indagación se diseñaron las dimensiones C, D, E y F del cuestionario que permiten identificar a aquellos que fueron víctimas de acoso escolar, incluyendo las formas particulares de violencia que vivieron. Se encuentra en este punto la misma dificultad que se indicaba en el punto anterior; resultaría extremadamente complejo localizar primero a un grupo suficientemente grande de personas que hayan sufrido acoso escolar (ni siquiera se alcanza a imaginar dónde o cómo podrían encontrarse sin tener que consultar muestras muy grandes) y después tratar de identificar a aquellos que además compartan la pertenencia religiosa particular que se busca, que resulta ser además estadísticamente muy poco relevante.

3. Una vez completados los pasos que se describían en los puntos 1 y 2, el instrumento que se presenta está preparado para examinar si opera la atribución causal que se explica en los objetivos, considerando todas las particularidades que presenta este ejercicio.

La determinación de este diseño está también fundamentada en la justificación ética que se presentaba en el apartado 2.2.6 sobre la identificación y la localización de los alumnos creyentes distintos. Se comprende aquí que el respeto por la intimidad de los participantes incluye esta distinción de tiempos y espacios, dejando el ámbito escolar al margen y realizándose la búsqueda y las consultas en los entornos donde la expresión de este ser distinto se presenta de forma más natural y su exteriorización o manifestación es más propia y segura, evitándose así durante el desarrollo práctico de la investigación señalamientos o revelaciones indeseadas que pudieran suponer nuevas dificultades para el participante.

Además, tal y como se declara en el Anexo XI, el desarrollo investigativo que se presenta no recoge ni registra otros datos de carácter personal (nombre y apellidos, dirección, teléfono, email, centro de estudios, parroquia, etc.), salvaguardándose la identidad y la intimidad de los encuestados, todos ellos mayores de edad y previamente informados de las formas y las intenciones del trabajo, incluyendo el mismo formulario un verificador inicial que coteja esta condición. Como se expone más adelante, ninguno de los ítems solicita al participante información personal o identificativa y el propio formato digital utilizado incluye en la inscripción de las respuestas un proceso automático e irreversible de anonimización. De esta manera, al no conculcar ningún aspecto de la investigación lo establecido en el Reglamento General de Protección de datos, el resultado de la aplicación del formulario de autoevaluación para el cumplimiento de los Protocolos de Ética en la Investigación, del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Murcia, exonera de la necesidad de someter el estudio y sus resultados ante la Comisión de Investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Concretando lo expuesto en el primer capítulo, se persiguen en esta investigación los siguientes objetivos:

1. Analizar la percepción que tienen los alumnos neocatecumenales egresados del segundo ciclo (E.S.O.), entre 18 y 25 años, sobre la violencia o el acoso escolar percibido y el grado de atribución causal que le otorgan a dicha pertenencia religiosa.
 - 1.1. Averiguar la prevalencia de la violencia y el acoso escolar sufrido por esta causa, a interpretación de quién la recibe, entre los alumnos declarados neocatecumenales, observando tanto la frecuencia como los diferentes tipos de agresión.
 - 1.2. Analizar la diferencia en la prevalencia de la violencia y el acoso escolar en función del género, edad, el tipo de pertenencia, el grado de reconocimiento de la diferencia religiosa y la naturaleza del centro.
 - 1.3. Conocer el grado de afectación y a atribución causal que presentan los alumnos pertenecientes este grupo religioso particular.
 - 1.4. Analizar la diferencia de afectación y atribución causal que estos alumnos otorgan a su pertenencia religiosa en función del género, edad y naturaleza del centro.
 - 1.5. Estimar el grado de afectación y atribución causal que estos alumnos otorgan a esta pertenencia religiosa en relación con la violencia recibida y/u observada.

2. Recopilar y analizar una colección de narraciones de casos donde los procesos de victimización se encuentran vinculados a la pertenencia religiosa.
 - 2.1. Estudiar los rasgos comunes y las diferencias entre los mismos, tratando de identificar, aunque sea de forma primaria, características propias o patrones que puedan resultar de interés, a saber, tipo de violencia, recurrencia, agresores, testigos, escenarios, etc.

3. MUESTRA

3.1. Definición de la muestra y determinación de la estrategia de muestreo.

La identificación y selección de la muestra ha supuesto una dificultad particular para el desarrollo de esta la investigación. Como se justificó en la descripción del grupo creyente en la presentación del marco teórico, podría considerarse a la población que se estudia en este trabajo como un grupo *difícil de encuestar*, tanto por representar una fracción muy pequeña con respecto al universo, ya se observe la totalidad de los alumnos o solo a los alumnos católicos, como por sus propias características, incluyendo los grandes inconvenientes para la cuantificación certera.

En el primer capítulo se llegó a cifrar, en una estimación quizás demasiado intrépida, entre 8000 y 9000 fieles católicos realizando el Camino Neocatecumenal en la Diócesis de Cartagena, encontrándose al menos el 60% entre los 16 y los 22 años, en torno a 5000. Aun si se dieran por válidos estos datos, algo que no debería hacerse a la ligera, pues como se apuntó entonces presentan muchas dificultades en su obtención y no se ajustan correctamente a la horquilla de edad que se observa en la investigación, la muestra obtenida no sería representativa, presentando los resultados expuestos en el siguiente capítulo un margen de error excesivo (14,54%, con una confianza del 95%), impidiendo su proyección en el conjunto de la supuesta población real. Siendo además este dato impreciso, dado que la metodología de muestreo no permitiría realizar este tipo de inferencias.

Esta circunstancia no resulta del todo problemático por varias razones. En primer lugar, no se encuentra entre las intenciones de la investigación, ni se expresa en lo objetivos, realizar una exploración cuyos resultados sean completamente extrapolables a la generalidad del grupo u otras realidades. Esto precisaría de estrategias más amplias, que trataran de conseguir (si fuera posible, pues no lo es en todos los casos) muestras más representativas. Se insiste, no se pretendía acometer un estudio de carácter general sobre el acoso escolar en este grupo creyente particular, sino ofrecer a través de esta una observación una aproximación a los datos y un modelo de aplicación real de la metodología ideada para el descubrimiento de estas atribuciones causales en los procesos de victimización que se presenta en este trabajo.

En segundo lugar, debe considerarse la naturaleza especial del objeto observado. Se asume que, en ocasiones, la cuantificación certera de la pertenencia o la participación religiosa no siempre es posible, más si cabe en grupos como el que se estudia donde no median registros, inscripciones, ni se manejan cifras oficiales o públicas. En las indagaciones previas al diseño de la investigación y la determinación de la estrategia adecuada de muestro, además de lo expresado en el párrafo anterior, se descubrió una gran incertidumbre en el marco muestral, confirmándose la imposibilidad de conocer con certeza el tamaño real la población, obteniendo siempre cifras muy especulativas, sometidas a mucho dinamismo, que resultan orientativas pero no sirven para realizar este tipo de cálculos.

Sumando todo esto, se estimó una estrategia de muestreo no probabilística, de conveniencia (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005), accidental, para una población indeterminada, sin expectativas concretas con respecto a la muestra invitada, participante y real. Después de haber establecido contactos en distintas parroquias donde el Camino Neocatecumenal tiene presencia, tanto en la capital como en localidades más pequeñas, se les invitó a participar y se les compartió el cuestionario en formato digital, pidiéndoles que, de ser posible, invitaran a su vez a sus hermanos de comunidad y otros miembros del grupo, esperando recoger resultados suficientes para la observación pretendida en los objetivos.

Se distingue por tanto dos niveles; un número muy limitado que fue convocado directamente por el investigador, que pudo establecer ciertas comunicaciones pero que no tenía un acceso mayor a la totalidad de los miembros del grupo, y un segundo nivel donde el resto de participantes fueron convocados por este primer contacto, estableciéndose dos formas de relación y solicitud, una más restringida, de extraño a miembro del grupo y otra más amplia, de miembro a miembro. Se pretendía con esto acceder y aprovechar la red de contactos interna, más extensa, a la que en una primera instancia el investigador no tenía acceso directo, y que además de acortar las distancias multiplicaba exponencialmente las oportunidades participación.

Así, aunque la estrategia de muestro y muestra aceptante es modesta, limita la lectura y no permite generalizar los resultados, sí es útil para cumplir con la observación pretendida, ofreciendo una suma suficiente de casos en los que se puede columbrar el tipo de atribución causal.

Para dar soporte al cuestionario se utilizó la tecnología que ofrece para la administración de encuestas Google Drive a través de su herramienta Google Forms, de acceso gratuito y sin que medien restricciones en las licencias para los fines utilizados, a través de una cuenta de usuario generada específicamente para el desarrollo de la investigación. El uso de esta herramienta para la aplicación del cuestionario supuso varias ventajas. En primer lugar, la plataforma ofrece una gama interesante de opciones de diseño para la introducción de los ítems, incluyendo variedad formatos de pregunta (pregunta abierta, multirrespuesta, escala aditiva, etc.). Aunque la aplicación ha tenido varias actualizaciones desde su publicación, se valora el documento que presenta Zhang (2017) poniendo en valor este soporte como recurso educativo y para la evaluación, destacando los beneficios que presenta para recogida sistematizada de datos, de una forma sencilla y a través de un medio que resulta natural para los jóvenes.

Con respecto al formato, el sistema utiliza un diseño responsivo que se adapta bien a cualquier tamaño de pantalla, tanto para monitor como para tableta o teléfono inteligente, permitiendo que el cuestionario pueda completarse con comodidad en cualquier soporte. Utilizando el *scroll* vertical, los ítems se presentan ordenados uno tras otro en una misma columna, facilitando la navegación y haciendo muy intuitiva la cumplimentación, siendo especialmente ágil para las preguntas de opción multirrespuesta (la mayoría de ellas).

También en la distribución del cuestionario este formato digital resultó provechoso; pues conserva una dirección URL única, propia, que puede enviarse a modo de enlace por los medios habituales, facilitando la transmisión, de teléfono a teléfono, entre los dos niveles que se explicaba en las líneas anteriores. Esto agiliza mucho la difusión y favorece la participación.

Una vez que el participante completa todos los ítems y los confirma, mediante un último botón que ratifica el envío, incluyendo un mensaje de agradecimiento, los datos quedan grabados de forma anónima en un hoja de cálculos de Google Sheets vinculada de forma automática con el cuestionario, con una marca horaria, compilados en una única fila y con las variables distinguidas en columnas. De esta manera, durante las semanas en las que estuvo circulando el cuestionario, los resultados se fueron recopilando en este soporte conforme los participantes recibían la invitación con el hipervínculo al formulario y consideraban completarlo, quedando los detalles convenientemente apuntados en este documento digital. Esta vinculación automática e inmediata entre el instrumento y la forma particular en la que se registran los datos, cuidadosamente ordenados, con una entrada por cada participante y con una marca que recoge el momento exacto en el que guarda la información, ofrece las suficientes garantías, evitando los problemas que podrían surgir de la producción analógica.

La aplicación comenzó la última semana de septiembre de 2019 y se cerró quince días después al considerar remota la posibilidad de recibir más participaciones. El estudio de las marcas horarias que se registran de forma automática con cada entrada nueva indica que el grueso de los cuestionarios, superando los dos tercios, se recogió durante los dos primeros días consecutivos a las primeras comunicaciones (26,7% el primer día, 44,4% el segundo día) y desde el día sexto, aun enviando algún recordatorio, no se obtuvieron nuevas respuestas.

3.2. Descripción de la muestra

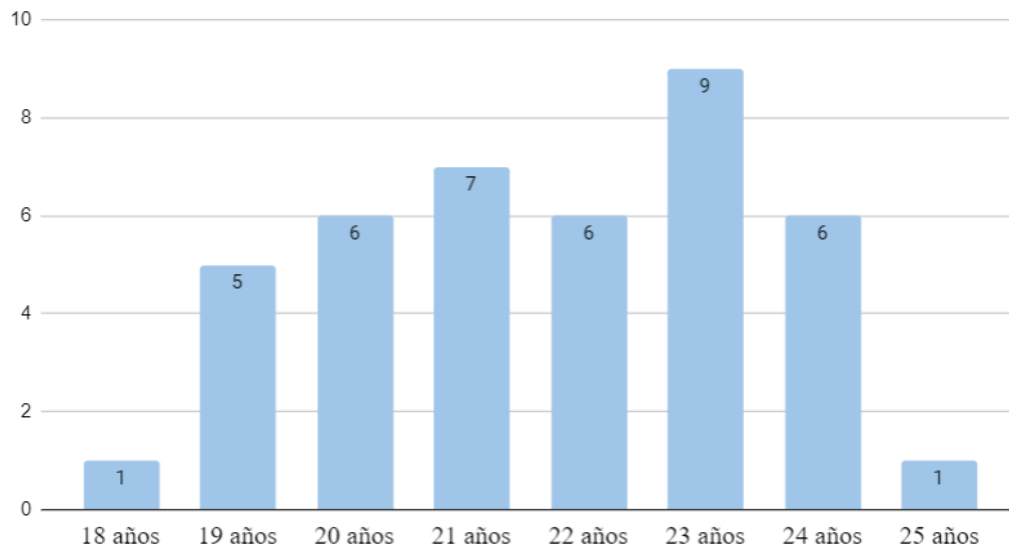
3.2.1. Sobre el género, la edad y el tipo de colegio.

Con los datos recogidos a través de la dimensión A del cuestionario, dispuesta para obtener los datos de las variables socio-demográficas de los participantes, y después del tratamiento estadístico según el procedimiento que se presenta en el último punto del capítulo, se obtuvo la descripción que se presenta en las siguientes líneas.

La muestra aceptante quedó constituida por 45 participantes, resultando válidos todos los cuestionarios. Con respecto al género, se distribuyen de la siguiente manera: 35 son mujeres (77,8%) y 10, hombres (22,2%). En relación a la edad, la media fue 21,6 años, siendo 18 el mínimo (una única vez), 25 el máximo (también un solo resultado) y 23 años la moda, con una desviación típica de 1,79. En la siguiente Figura 13 se presenta la frecuencia completa.

Figura 13

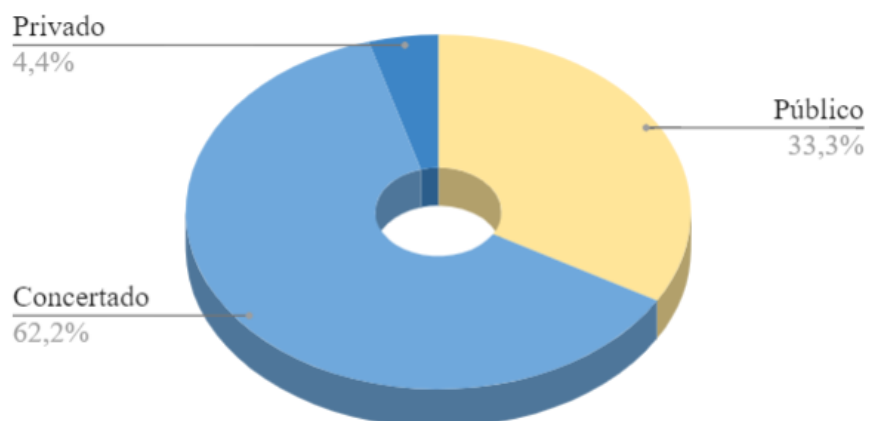
Frecuencia de la variable edad. El eje Y refiere al número total de participantes.



Las descripción de la naturaleza de la institución en el que se cursó la secundaria, a saber, un centro público, concertado o privado (las particularidades sobre la determinación de este criterio se encuentran detalladas en el punto 9.2.1) se encuentra expresada en la figura 14. En relación a la porción que declaró haber estado escolarizada en un centro privado o concertado, el 99,6% manifestó haber pertenecido además a un centro de religioso-confesional (solo uno de los participantes declaró lo contrario).

Figura 14

Distribución del tipo de centro donde se realizó la educación secundaria.



3.2.2. Sobre la pertenencia religiosa particular de los participantes.

La dimensión B, junto con la A, resulta fundamental para la estimación de la validez del cuestionario, pues recoge el segundo rasgo que define a la muestra, a saber, la adscripción al grupo creyente particular que se pretende observar. En esta ocasión, considerando las características especiales de la comunidad presentadas en el apartado 4 del primer capítulo, fueron incluidos cinco ítems cuyos resultados se presentan a continuación.

El primero de ellos (B1) interrogaba, en clave dicotómica, por la pertenencia al grupo creyente del padre, la madre o el tutor durante la etapa escolar. Sin registrarse pérdidas (45 entradas válidas), el 97,8% de los participantes respondió de forma afirmativa, indicando una pertenencia de tipo familiar muy mayoritaria.

Los siguientes ítems B2 y B3 preguntaban por los dos hitos iniciáticos que se explicaban en el capítulo I y que marca la incorporación al grupo creyente y la introducción en la vida comunitaria, a saber, la realización de las catequesis iniciales y la incorporación en la propia comunidad. Los resultados vienen expresados en la siguiente Tabla 6.

Tabla 6

Resultados de los ítems B2 y B3, con totales y porcentajes.

Curso	B2 Catequesis iniciales		B3 Incor. a la comunidad	
	N	%	N	%
1º E.S.O.	4	8,9%	2	4,4%
2º E.S.O.	16	35,6%	18	40%
3º E.S.O.	16	35,6%	14	31,1%
4º E.S.O.	6	13,3%	7	15,6%
Bachillerato	3	6,7%	4	8,9%

Puede observarse como los dos últimos cursos del primer ciclo de la E.S.O. son los más frecuentes para la realización de las catequesis y la incorporación a la propia comunidad sumando el 72,2% y el 71,1% de las respuestas respectivamente. Se encuentra además una correlación directa entre ambos resultados; siendo la realización de las catequesis el primer hito, necesario para que se dé el segundo, en el análisis de los datos se descubre que el 93,3% de los participantes se incorporó a la propia comunidad el mismo curso en el que hizo las catequesis, resultando que solo dos de ellos (el 4,4%) lo hicieron el curso siguiente y uno más (2,2%) dos cursos después. Esto indicaría un proceso rápido, inmediato, donde la inclusión en la vida comunitaria sucede pronto, de forma consecutiva a la finalización de las primeras catequesis. Estos datos sugerirían además proximidad a la edad mínima indicada por los estatutos del grupo, que marca los 13 años como el mínimo aceptable para comenzar este proceso.

Para cerrar la dimensión, los ítems B4 y B5 que preguntaban por el reconocimiento de la diferencia religiosa por parte del grupo de iguales y del profesorado, según su propia percepción, ofreciendo como opción para la respuesta una escala progresiva. De esta manera, aunque la variable es nominal, se pueden calcular los estadísticos descriptivos al estar ordenados secuencialmente, como en un esquema de círculos concéntricos determinados por la proximidad o la fortaleza en la relación, similar al modelo de anillos de la teoría ecológica, y que supone una escala gradual que va de nulo o poco reconocimiento a mucho: (1) *no lo sabía nadie* (2) *lo sabían solo mis amigos* (3) *lo sabía toda la clase* (4) *lo sabía todo el instituto*, para el ítem B4 y (1) *no lo sabía nadie*, (2) *lo sabían solo algunos profesores* y (3) *todos los profesores los sabían*, para el ítem B5. Los resultados se presentan en la siguiente Tabla 7.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de los ítems B4 y B5

<i>Ítem - Descripción</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DT</i>	<i>Moda</i>	<i>Me.</i>
<i>B4 - Reconocimiento compañeros</i>	45	2,93	0,939	3	3
<i>B5 - Reconocimiento profesorado</i>	45	2,07	0,688	2	2

Muestran estos datos que, en la percepción de los participantes, su pertenencia religiosa particular es ampliamente conocida entre el grupo de iguales (2,93 siendo el máximo 4) y por parte del profesorado (2,07 siendo 3 el máximo), presentado además, en este último dato, una desviación típica menor. En las siguientes Tablas 8 y 9 se presenta la distribución de las respuestas, en la primera para el ítem B4, que incluye cuatro opciones de respuesta, y la segunda para el B5, donde, por la naturaleza distinta de la relación, se consideró más oportuno incluir solamente tres.

Tabla 8

Reconocimiento de la diferencia religiosa por parte del grupo de iguales, ítem B4

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>No lo sabía nadie</i>	2	4,4%
<i>Lo sabían solo mis amigos</i>	13	28,89%
<i>Lo sabía toda la clase</i>	15	33,3%
<i>Lo sabía todo el instituto</i>	15	33,3%

Tabla 9*Reconocimiento de la diferencia religiosa por parte del profesorado, ítem B5*

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>No lo sabía nadie</i>	9	20%
<i>Lo sabían solo algunos profesores</i>	24	53,3%
<i>Todos los profesores lo sabían</i>	19	26,7%

Como se decía anteriormente con respecto al secreto o la discreción de la pertenencia, estos números indican un reconocimiento muy generalizado del rasgo diferenciador que es objeto de estudio dentro del contexto escolar. Apenas el 4,4% dijo que su pertenencia era totalmente desconocida por el grupo de iguales, siendo mayor, pero todavía minoritaria, por parte del profesorado (20%). En relación al reconocimiento por parte de los compañeros y compañeras, nótese que la opción máxima acapara un tercio de las respuestas, en la misma proporción que la segunda opción, explicando esta filiación creyente particular como un marcador definitorio muy reconocible. En los siguientes apartados se recuperarán estos datos para obtener estadísticos inferenciales en relación a la prevalencia, el grado de victimización percibida, impacto y creencia en la atribución causal.

Estos datos confirman que el total de los participantes se encontraba realizando el camino neocatecumenal durante su escolaridad, que realizó las catequesis iniciales durante la educación secundaria (salvo 3 casos, que lo hicieron ya en bachillerato), incorporándose de forma mayoritaria a la propia comunidad de forma consecutiva, y cuya pertenencia (que además es familiar en el 97,8% de los casos, solo un participante manifestó lo contrario) es ampliamente reconocida entre los compañeros y compañeras y por parte del profesorado.

4. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO.

Se presentan en este apartado las reflexiones en torno a los objetivos que han determinado el diseño del instrumento. Vinculando cada punto con los contenidos desplegados en el marco teórico, se detalla en las siguientes líneas cómo se elaboraron las dimensiones y los ítems específicos que las compone el cuestionario.

Para el acopio de la información necesaria para el alcance de los objetivos, se consideró oportuno el desarrollo de una herramienta propia, diseñada específicamente para esta investigación. Se trata de un cuestionario auto-administrado que se completa digitalmente y que recoge a través de sus dimensiones los datos suficientes para abordar el estudio pretendido, incluyendo, como se precisa en los siguientes apartados, algunas variables de identificación socio-demográfica y de

identificación religiosa, otras propias de la observación del fenómeno del acoso escolar y otras orientadas a la descubrimiento de la atribución causal, además de los campos que permiten la recolección de narraciones breves.

Se insiste en señalar el rasgo fundamental y diferenciador del instrumento; se trata de un cuestionario diseñado para la evaluación de un tipo particular de atribución causal, desde la victimización percibida, es decir, a partir de la significación que otorga la víctima desde su percepción particular de los hechos. Si bien resulta necesario conocer en qué medida se dan qué tipo de agresiones para poder en un segundo nivel ahondar en las atribuciones de dichos sucesos, la intención no es alcanzar certezas sobre si realmente dichas situaciones se dieron por este motivo concreto, pues esta indagación precisaría de otro tipo de observaciones, sino tratar de discernir si aquellos que las sufrieron consideran, y así lo declaran, que a su entender éstas se dieron a causa de su diferencia religiosa. Es decir, no se pretende en ningún caso lograr conclusiones certeras sobre las formas del suceso o las motivaciones reales del agresor, sino sobre la lectura que hace la víctima de la violencia recibida en función de su pertenencia religiosa y la forma en que una cosa se atribuye como causa de la otra.

Por lo tanto, si bien en la presencia de dimensiones referidas a la observación de las distintas conductas violentas podrían reconocerse semejanzas con respecto a otros instrumentos para la medición de la prevalencia del bullying, se encontrará una diferenciación fundamental en la concreción específica de los ítems que las componen, donde esta atribución causal específica resulta siempre un factor determinante.

4.1. Sobre la particularidad del rango de edad

La condición de ya egresados supone una particularidad especial; se trata de una observación *ex post facto* con una longitud amplia, en la cual la población diana se encuentra ya fuera del contexto donde las situaciones que se exploran tenían lugar. Aunque este tipo de estudios retrospectivos son menos frecuente que aquellos que se realizan en dinámicas activas o, al menos, más próximas al evento en un sentido longitudinal, sí resultan oportunos en aquellas investigaciones que pretenden conocer las secuelas de la agresión. Se descubren algunos desarrollos muy interesantes como el presentado por Cooper y Nickerson (2014) e incluso algunos instrumentos especializados como el *Retrospective Bullying Questionnaire*, RBQ, (Schäfer et al., 2004), con un uso muy frecuente.

El cuestionario diseñado para esta investigación representa una singularidad, pues la mayoría de instrumentos para la medición del *bullying*, con una vocación más pragmática y claramente orientados a la descripción de las relaciones todavía existentes para la intervención inmediata, están preparados para la exploración del fenómeno con alumnos todavía insertos en dichas dinámicas. Como puede descubrirse en la siguiente Tabla 10, desarrollada a partir del estudio comparativo

realizado por Vera Grialdo, Vélez y García García (2017), el rango de aplicación del instrumento diseñado para esta investigación queda por encima de todos ellos.

Tabla 10

Principales instrumentos para la medición del bullying y su rango de edad.

Instrumento	Rango
<i>Escala de actitudes ante la agresión social</i> , Villa, 2005.	11-18 años
<i>Escala de agresión entre pares</i> , Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zalmavide, 2004.	8-13 años
<i>C. acerca de la situación de bullying en el ámbito familiar y en la escuela</i> , Vacas, 2002.	9-17 años
<i>C. sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI)</i> , Aviés y Monjas, 2011	12-16 años
<i>Escalas de Agresión y Victimización</i> , López y Orpinas, 2012	11-17 años
<i>La Escala de Violencia entre Pares de Espelage</i> , Macía y Miranda, 2009	14-20 años
<i>C.de Intimidación Escolar- CIE-A</i> , Moratto, Cárdenas, Yajaira y Fernández, 2012	8-18 años
<i>C. de Maltrato entre Iguales por abuso de Poder- MIAP</i> , Lecannelier et al, 2011.	11-17 años
<i>Roles de los compañeros</i> , Molina, Pulido y Solbes, 2011	8-13 años
<i>Test Bull-S</i> , Cerezo, 2006.	7-16 años
<i>Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire</i> , Rasset, 2011.	12-18 años
<i>Cuestionario de cyberbullying</i> , Garaigordobil, 2015	12-18 años
<i>Cuestionario de Acoso entre Iguales – CAI</i> , Magaz et al. 2016	9-16 años

Como puede comprobarse, la mayoría de los instrumentos ponen el límite entre los 17 y los 18 años, siendo *La Escala de Violencia entre Pares de Espelage* el único instrumento que considera la participación a partir de la mayoría de edad, hasta la veintena.

4.2. Sobre el pilotaje del instrumento.

Previo a la fase de validación a través de la técnica de técnica de consulta a expertos de acuerdo interjueces se realizó un ejercicio de pilotaje con la intención de poner a prueba el instrumento, monitorizando al detalle su aplicación en un grupo con características similares a la de la población diana de la investigación. Así, a modo de pilotaje, la sesión fue diseñada en función de estos cuatro objetivos:

1. Detectar posibles dificultades en el formato y su aplicación digital.
2. Identificar errores semánticos o formulaciones que dificultaran la comprensión.
3. Valorar la conveniencia en el tono del cuestionario.
4. Calcular el tiempo necesario para completarlo.

Considerando las recomendaciones que presenta Grasso (2006), para esta prueba piloto del formulario se diseñó una sesión de una hora dividida en tres bloques y que fue dirigida por el propio autor. En el primer bloque, se ofreció un desayuno a los participantes y se expuso ordenadamente y a grandes líneas los objetivos generales de la investigación y los detalles de la sesión; el segundo bloque, se dejó para la propia aplicación del formulario; y el tercer bloque, fue dedicado a la discusión sobre el propio instrumento tratando de completar los objetivos planteados.

Con la primera parte de la sesión, además de corresponder con la responsabilidad ética de compartir con los participantes las motivaciones y las formas propias de la investigación de la que van a formar parte y asegurarnos de forma certera que la participación en este test era un ejercicio libre para el que se había dado una autorización informada, se trató de conseguir un ambiente agradable para los partícipes y favorable para los objetivos de la propia prueba. En este sentido, y si bien está orientada para estudios en el ámbito sanitario, se consideraron las orientación de la guía elaborada por la propia Universidad de Murcia para grupos de discusión (Castaño Molina et al., 2017).

Persiguiendo este mismo fin, la sesión se realizó en el departamento reservado de una cafetería local. Compartiendo la idea de que ningún contexto es realmente neutral y conociendo que habitualmente se suele indicar preferencia por lugares que estén relacionados con la temática de la investigación, se consideró en esta ocasión más conveniente un espacio natural, ordinario y lo suficientemente equidistante de los espacios propios entre los que oscilan los contenidos la investigación: el ámbito escolar y el ámbito de la comunidad creyente. Así, a pesar de lo poco ortodoxo que puede resultar a simple vista, el espacio elegido en esta ocasión cumplía rigurosamente con los requisitos necesarios para el desarrollo de esta metodología con las garantías suficientes: un espacio confortable, poco ruidoso, íntimo (sin presencia de terceros), que favorecía la producción del discurso y dotado de asientos cómodos orientados de forma circular en torno a una mesa compartida, lo que permitía a los participantes verse entre sí, en una condición de proximidad y horizontalidad suficiente entre ellos y respecto al moderador-investigador.

Como detalle técnico, también apuntar que se pidió en la invitación a los participantes traer sus teléfonos móviles, necesariamente *smartphone*. Además, para evitar dificultades con la conexión y previniendo que quizás alguno de los participantes no contara con datos móviles, se llevó a la sesión un *router* como *hotspot* inalámbrico (*MiFi*) que finalmente no fue utilizado. En este sentido, se consideró que para tener una aproximación más precisa era necesario que los participantes completaran el ejercicio en su propio teléfono móvil, tal y como lo haría la muestra real. Se entendió también que para medir la comodidad y el esfuerzo necesario para completar el test era determinante que los participantes se enfrentaran al formulario en el formato de pantalla y de teclado más efectivo; y tras analizarlo, de entre todas las opciones y a fuerza del uso continuo, se concluyó que la configuración que cada uno usa en su propio teléfono resulta más cómoda que cualquier otra que precise de una acomodación, especialmente en el tecleado.

Para el tercer bloque se preparó una batería de preguntas abiertas que dio lugar a un debate interesante del que se recogieron notas y que propició algunas correcciones.

Participaron en este pilotaje del instrumento dos chicos y dos chicas, de entre 18 y 22 años (19 años de media), habiendo completado todos ellos la educación secundaria obligatoria, la mitad de ellos en un colegio concertado religioso católico y la otra en colegios e institutos públicos, encontrándose uno de ellos cursando 2º de bachillerato y siendo el resto estudiantes universitarios.

La identificación religiosa de los participantes se correspondía correctamente con la población diana de la investigación, perteneciendo todos ellos al Camino Neocatecumenal desde la adolescencia. En este grupo todos hicieron las catequesis iniciales entre 2º y 3º de la ESO y se integraron en su propia comunidad desde ese mismo año. Todos ellos eran feligreses de la misma parroquia y pertenecían a la misma comunidad neocatecumenal, por lo que, aunque habían estudiado en centros diferentes, se conocían y tenían una relación cercana, circunstancia muy favorable para el desarrollo de la conversación.

Hubo consenso en la primera parte de preguntas dirigidas hacia el formato. El tamaño y la tipografía resultaron adecuados. También lo fue la estructura de los ítems y el diseño propuesto para cada tipo, el orden en el que se presentan y la maquetación de los mismos una única pantalla, por la que el participante se desliza en *scroll* vertical, siendo este el formato más natural en este tipo de dispositivos. Con respecto a este objetivo no se evidenció la necesidad de mejoras. Además, y como se detalla más adelante, la agilidad en la respuesta y la naturalidad con la que los participantes navegaban por el cuestionario también reforzaron esta conclusión.

Con respecto a las *variables de identificación* (dimensión A) surgió un único comentario relativo a los ítems que preguntan de forma distinta sobre el curso en el que hicieron por primera vez las catequesis propias del Camino Neocatecumenal y el curso en el que empezaron a participar en su propia comunidad, sugiriendo que ambas cuestiones se podrían condensar en una única pregunta, considerando probable que exista una alta correspondencia entre las respuestas. Si bien esto puede ser cierto, al revisar toda la casuística se consideró conveniente mantener estos ítems distinguidos; aunque pueden corresponderse, no existe siempre una relación tan lineal y esta distinción podría ser interesante para el análisis de los resultados.

En el grupo de ítems de la dimensión C, *conductas de acoso - violencia recibida*, había dos preguntas que se repetían, de forma idéntica, en todos los participantes. También se identificó una repetición en uno de los ítems de la escala D, escenarios. Debió tratarse de un error en la edición digital del cuestionario que fue verificado con más detenimiento en la versión definitiva, donde se identificaron errores de este tipo.

En el grupo de preguntas sobre el *cyberbullying* y que cierran esta dimensión, uno de los participantes preguntó por el significado del concepto “foto robada” que aparece en una de las

preguntas. Se propuso una modificación en el ítem: de “¿han subido / difundido “fotos robadas” por pertenecer al CN?” se cambió a una formulación menos sintética “¿han subido fotos tuyas, sin tu permiso, con la intención de dañarte / ridiculizarte por pertenecer al CN?” Conservando, eso sí, el verbo *subir* que refiere implícitamente a las redes sociales y a su difusión pública en las mismas.

En las preguntas orientadas a conocer cómo se sintieron durante la aplicación del cuestionario no se identificaron dificultades. Si bien el tema puede resultar delicado, todos ellos expresaron haberse sentido cómodos durante el ejercicio y que las preguntas estaban expresadas con la suficiente sensibilidad. La naturalidad con la que participaron en la sesión y la agilidad con la que completaron el formulario hizo pensar que se trata de un tema de trato común entre ellos.

Se aprovechó este momento de la conversación para tratar la conveniencia, a su juicio, de incluir o no un ítem sobre el profesor como victimario o emisor de comentarios ofensivos. Se preguntó explícitamente si en alguna ocasión los comentarios recibidos contra su creencia o su ser creyente y que les resultaban dañinos u ofensivos provenían de parte del profesorado y todas las respuestas resultaron afirmativas, llegándose a comentar algunos ejemplos. Se preguntó también si entendían apropiado incluir una pregunta específica al respecto y de nuevo hubo consenso. Por esto, y aunque no estaba incluido en primer cuestionario, sí se incluye este ítem específico dentro de la escala E, *roles*, en la versión que se presentó al panel de expertos para la validación.

Por último, se utilizó un cronómetro para apuntar el tiempo de finalización. Conociendo las dificultades que presenta la sola presencia del reloj en este tipo de mediciones se insistió tanto en la primera parte de presentación como instantes antes de comenzar que el objetivo no era completar el formulario lo más rápido posible sino saber cuánto tiempo llevaba hacerlo de la mejor manera. Subrayando esto se trató de minimizar la distorsión en los resultados que puede resultar de la ansiedad propia de estar siendo cronometrado. El uso de este instrumento, especialmente en el ámbito escolar, está ligado íntimamente a la carrera: cada vez que se enciende un cronómetro, el objetivo de acabar cuanto antes parece primar sobre cualquier otro, pasando a residir el éxito del ejercicio en acabar en primera posición, convirtiendo incluso el ejercicio grupal en una competición velada donde el puesto que se ocupa al terminar puede ocasionar interferencias en la lectura de los resultados.

Sin estas precauciones este método de medición podría resultar especialmente perjudicial en la observación de la comprensión lectora, pues la precipitación de correr detrás del cronómetro puede anular las estrategias de reparación de la comprensión, generando una ansiedad innecesaria y contraproducente, tanto a nivel cognitivo como metacognitivo (Calero, 2017), reduciendo además el tiempo que el participante se da para la reflexión sobre las propias respuestas, acelerándolas u ocasionando la omisión de aquellas que precisan de un esfuerzo mayor. El detalle de los resultados viene expresado en la siguiente Tabla 11, fijándose el tiempo necesario para completar el test en torno a los 6 minutos.

Tabla 11

Marcas registradas en la medición del tiempo necesario para completar el cuestionario.

Participante A	Participante B	Participante C	Participante D
5 minutos, 40 segundos	6 minutos, 5 segundos	6 minutos, 11 segundos	6 minutos, 17 segundos

Con el clima de tranquilidad creado y la reiteración de las intenciones respecto al cálculo del tiempo se generó el estado de parsimonia adecuado para la evaluación pretendida, paliando correctamente los posibles efectos adversos de la propia medición. El análisis de las respuestas, sin omisiones significativas, y la calidad de las entradas cualitativas en la tercera parte también refuerzan esta conclusión.

4.3. Sobre la validación del instrumento.

Para la validación del cuestionario se utilizó una técnica de evaluación de acuerdo interjueces, mediante la circulación de un instrumento específico diseñado para tal fin, facilitado a un panel de expertos a los se pidió valoración sobre los ítems en dos criterios, además de cualquier otra recomendación auxiliar, a modo de *codificadores-analistas*: en primer lugar evaluación sobre la adecuación del ítem con respecto a su dimensión, en referencia al objetivo específico que aborda, y en segundo lugar sobre la claridad e inteligibilidad de los enunciados. En las siguientes líneas se detalla este proceso y los resultados.

4.3.1. Sobre las características del panel de expertos

Este grupo de especialistas estuvo conformado por ocho profesionales, hombres (dos) y mujeres (seis), de distintos ámbitos, todos ellos relacionados con la temática del cuestionario: cinco profesores/as universitarios/as, dos de ellos además orientadores educativos, una psicopedagoga y dos psicólogos/as. También dos de ellos son buenos conocedores del Camino Neocatecumenal y entienden tanto las características de este grupo concreto como el argot especial utilizado en algunos enunciados del cuestionario (*catequesis, caminar*, etc.), siendo su aporte muy interesante en este sentido.

Con respecto a los años de experiencia profesional la media podría resultar engañosa: 8,6 años, pero teniendo una de ellas más de treinta y cinco años en la docencia. Dada la dispersión se ha preferido presentar esta variable completa en la tabla 12.

Tabla 12

Años de experiencia profesional en cada uno de los expertos (E) del panel.

EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8
12	9	35	3	1	-	8	1

Hay una particularidad con el experto EX6, si bien es una profesional de reconocido prestigio, prefirió no apuntar este dato en su evaluación y por este motivo no se recoge.

4.3.2. Sobre el diseño del instrumento para la evaluación interjueces

Tras los resultados obtenidos en la sesión de ensayo comentada anteriormente, se realizó un pre-análisis, se preparó una versión *beta* del cuestionario, previa al diseño definitivo que se presenta en el Anexo III, y un instrumento para facilitar la evaluación de los expertos en los dos criterios anteriormente apuntados.

Para esta evaluación se consideró apropiado el uso de una escala numérica de uno a cuatro, siendo uno *nada adecuado o nada claro* y cuatro *muy adecuado o muy claro*, incluyendo dos columnas, en color diferenciado, para que el experto pudiera incluir con facilidad y en un único gesto esta doble valoración. Además, tratando de facilitar la asociación de cada ítem con el sub-objetivo que aborda, en lugar de ofrecerlos en el orden que aparecen en el cuestionario original estos fueron agregados por objetivo específico, titulando cada grupo con el enunciado del mismo. Si bien esto facilita el engarce del ítem con el objetivo que aborda, también es cierto que en algunos momentos se pierde la narración interna del formulario, presentándose algunas dificultades que se comentan más adelante.

Además de las dimensiones ya formalizadas se propuso en este momento una nueva entrada (llamada aquí *ítem X* y que en el formato definitivo se corresponden con los ítems E6, E7 y E8) que interroga sobre el rol del profesor como emisor de comentarios que resultan ofensivos para el alumno, cuyas particularidades ya se comentaban anteriormente.

Se incluyó también un campo donde el experto podía apuntar recomendaciones para la revisión y mejora del ítem. Se buscaba con esto la identificación de errores que pudieran complicar la recogida de información. Como explican Abascal y Grande Esteban (2005), “si estas están mal definidas, son ambiguas, no responden a los objetivos de la investigación, por muy bueno que sea el analista y por muchas técnicas de análisis de datos que conozca, llegará a unos resultados estériles” (p.35). A través de la verificación de la adecuación y la claridad de cada uno de los ítems se procuró identificar posibles ambigüedades, inconcreciones, enunciados inductores de la respuesta, expresiones o vocabulario poco comprensible, términos equívocos, errores en la formulación de la pregunta, dificultades en la conexión con el objetivo al que refieren, incluso faltas a la sensibilidad o implicaciones éticas en algunos interrogantes.

El ejercicio resultó fructífero; se obtuvo una buena cantidad de sugerencias que fueron consideradas, derivando en las correcciones puntuales que se presentan detalladamente, ítem por ítem, en los siguientes dos apartados.

4.3.3. Presentación de los resultados de la evaluación interjueces

En este análisis se consideraron las tres variables apuntadas anteriormente, a saber, la valoración numérica de la adecuación de los ítems a los objetivos y la claridad de sus enunciados junto con los comentarios y sugerencias para su mejora. Se recogieron hasta 76 recomendaciones, en la siguiente Tabla 13 se detalle el número de entradas por cada uno de los expertos.

Tabla 13

Número de comentarios recibidos por experto y media total.

	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8	Media
<i>Nº Comentarios</i>	15	15	0	0	5	38	2	1	9,5

El detalle completo sobre el volumen de sugerencias por ítem y por experto, por lo extenso, se presenta en la siguiente Tabla 1 del Anexo IV. En la siguiente Tabla 14 sí se presenta, de forma resumida, el número de comentarios recibidos por cada dimensión.

Tabla 14

Detalle del número de comentarios recibido por escala su relación con respecto al número total de ítems que la compone.

	Nº de ítems	Nº de comentarios	Nº comentario / Nº de ítems
<i>Dimensión A</i>	4	4	1
<i>Dimensión B</i>	5	8	1,6
<i>Dimensión C</i>	13	22	1,7
<i>Dimensión D</i>	3	8	2,7
<i>Dimensión E</i>	4	10	2,5
<i>Dimensión F</i>	5	14	2,8
<i>Dimensión G</i>	2	6	3
<i>Dimensión H</i>	2	2	1
<i>Ítem X</i>	1	2	2

Nótese que las dimensiones más comentadas fueron la C (22), la F (14) y la E (10), pero la que tiene una ratio mayor de comentario por ítem es la G (3), seguido de la F (2,8). En el siguiente apartado 4.3.4 se profundiza en el análisis de los contenidos de estos comentarios y se comentan las

decisiones tomadas con respecto a cada uno de los ítems atendiendo a las instrucciones recibidas, suponiendo en algunos casos modificaciones significativas.

Con respecto a la evaluación de la claridad y la adecuación, se presenta en la Tabla 15 la media de las valoraciones numéricas. Los detalles completos, incluyendo la valoración específica de cada uno de los ítems, se encuentran en las Tablas 3 y 4 del Anexo IV.

Tabla 15

Resultados de la evaluación de la claridad y la adecuación de los ítems. Media por experto y total (4 es la máxima puntuación).

	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8	Media
<i>Claridad</i>	3,6	3,7	4,0	4,0	3,8	2,9	3,9	3,9	3,7
<i>Adecuación</i>	3,6	3,7	3,9	4,0	4,0	3,2	4,0	3,9	3,8

Al igual que se hizo con respecto a los comentarios, en la siguiente Tabla 16 se presentan los resultados (promedio) por escala, tanto para la claridad y la adecuación.

Tabla 16

Promedio de la evaluación de la claridad y la adecuación de los ítems de cada escala (4 es la puntuación máxima).

	Claridad	Adecuación
<i>Dimensión A</i>	3,8	3,8
<i>Dimensión B</i>	3,8	3,8
<i>Dimensión C</i>	3,7	3,8
<i>Dimensión D</i>	3,8	3,8
<i>Dimensión E</i>	3,8	3,8
<i>Dimensión F</i>	3,7	3,9
<i>Dimensión G</i>	3,4	3,7
<i>Dimensión H</i>	3,8	3,7
<i>Ítem X</i>	3,8	3,8

En general, se puede observar que la evaluación realizada por los expertos fue positiva, aproximándose todos los puntajes a la nota máxima (4). También el análisis del promedio por dimensiones revela un buen nivel de adecuación y claridad en todas ellas, siendo la G la peor considerada, pero que, como se comentará en las siguientes líneas, fue objeto especial de revisión. En cualquier caso, estos resultados medios positivos ocultan algunas dificultades particulares que sí se identificaron durante el proceso y que dieron lugar a modificaciones. En el próximo apartado se presenta el análisis de las sugerencias recibidas y todas las mejoras que fueron aplicadas.

4.3.4. Análisis de las sugerencias y comentario de las modificaciones realizadas

Como se adelantaba, se recibieron hasta 76 sugerencias que fueron consideradas para la revisión de los ítems. Estos comentarios se agruparon y clasificaron por tipo, descubriéndose 5 categorías distintas sobre las que se trabajó para la mejora del cuestionario: (1) revisión de la sintaxis del enunciado, (2) inclusión de aclaraciones o ejemplos (3) revisión de la clase-género (4) sugerencia para la combinación, eliminación o desdoble del ítem (5) Inclusión de más opciones de respuesta. En la siguiente Tabla 17 se presentan los resultados de este ejercicio.

Tabla 17

Resultado de la clasificación de los comentarios, agrupados por categoría.

	Nº comentarios
(1) Revisión de la sintaxis del enunciado	21
(2) Inclusión de ejemplos o aclaraciones	35
(3) Revisión de la clase - género	11
(4) Combinación, eliminación y desdoble	5
(5) Inclusión de más opciones de respuesta	4

De esta revisión general de los comentarios agrupados por categorías se extraen dos conclusiones principales. En primer lugar, no se identifican comentarios presente sugerencias sobre la adecuación del ítem con las variables y los objetivos que persigue. Esto refuerza la confianza con respecto a la adecuación del instrumento, que en la evaluación cuantitativa obtuvo una calificación de 3,8 (siendo 4 la máxima puntuación). En segundo lugar, se descubre que, si bien la evaluación numérica de la claridad ofreció resultados óptimos (3,7 de media), los comentarios más frecuentes (el 76% de ellos) refieren a la inclusión de ejemplos y la revisión de la sintaxis. En la siguiente Tabla 18, donde se presenta el total de comentarios por categoría en cada una de las dimensiones, se descubre que el grueso de sugerencias con respecto a la revisión sintáctica y, especialmente, la inclusión de ejemplos, que se encuentran en las dimensiones C, D y F, que refieren justamente al tipo de violencia recibida, escenarios y situaciones de afrontamiento. El detalle por ítem y experto de esta categorización se encuentra en la Tabla 2 del Anexo IV.

Tabla 18

Total de comentarios por categoría recibidos en cada una de las dimensiones.

	Dim A	Dim B	Dim C	Dim D	Dim E	Dim F	Dim G	Dim F	Dim X
(1) Revisión de la sintaxis ...	-	4	1	1	4	7	2	-	1
(2) Inclusión de ejemplos...	2	-	18	6	2	3	2	2	1
(3) Revisión de la clase - género	-	3	-	1	3	3	1	-	-
(4) Combinación, eliminación, etc.	-	-	3	-	1	-	1	-	-
(5) Inclusión de más opciones de resp.	2	1	-	-	-	1	-	-	-

Con respecto a la primera categoría, que agrupa los comentarios que sugerían reformulaciones y revisiones sintácticas, se recogieron 21 sugerencias que fueron consideradas. La mayoría de ellas hacían referencia a las dimensiones B, E y, especialmente, la F. En muchos de ellos la problemática se encontró en el orden distinto de los ítems que se presentó en el instrumento para la validación (agrupados por objetivos y no por sub-dimensiones, como en el cuestionario final), encontrándose algunas ambigüedades en los enunciados que comenzaban con la expresión *cuando estas situaciones se deban*, donde el determinante declarativo no se encuentra bien conectado fuera de la secuencia narrativa natural que sí tiene el diseño *alfa* del cuestionario y que se testeó sin dificultades durante la prueba piloto (como se explicó en el punto 4.2).

Además de esto, también se recibieron propuestas para la reformulación de ciertos ítems, algunos apuntando simplemente sugerencias con respecto al orden de las palabras, y que fueron consideradas. El cambio más significativo se dio en el ítem F4, que fue sustituido, de forma literal, por una de las propuestas recibidas; el resto implicaron modificaciones poco significativas, algunas con matices incluso ortográficos, que no merecen mayor comentario.

La segunda categoría sí implicó la extensión de distintos ítem, especialmente en las dimensiones C, D, E y F, incluyendo o ampliando la colección de ejemplo y aclaraciones (entre paréntesis en el formulario). Se encuentran algunos ejemplos significativos en los ítems C8, donde se explicitan distintos tipos de agresión incluidos considerados como violencia física, o en D1, donde se recuerdan las distintas formas de agresión.

También se identificaron comentarios que indicaban dificultad con dos conceptos que podría dar lugar a error, *blasfemia* en el ítem C7 y *meme* en el C12. Si bien se consideró que la población a la que se dirige el cuestionario sí está muy familiarizada con el último concepto, se estimó oportuno, de nuevo entre paréntesis, añadir una definición breve para cada uno de ellos.

Por último, en dos comentarios se recomendaba indicar, al menos en el primer uso, que las siglas *CN* usadas hacen referencia al Camino Neocatecumenal. Para solventar este problema se incluyó una aclaración en el texto de presentación, donde se apunta, en el último argumento, el significado de las siglas que se usan en prácticamente todos los ítems de cuestionario.

Con respecto a la revisión de la clase o el género, aunque en la redacción de los enunciados se había apostado originalmente por el uso del masculino genérico, tal y como recomienda la Real Academia Española (RAE, n.d.), se recibieron hasta once sugerencias indicando la conveniencia de explicitar ambos géneros o de utilizar conceptos genéricos como *profesorado* o *alumnado*. También sobre el uso general del término *padres*, incluido en los ítems B1 y F1, aconsejando incorporar mejor los conceptos *padre* y *madre*, considerando que puede darse la presencia o la participación de solo uno de ellos, haciendo más inclusiva la pregunta.

En atención a esto se revisó la redacción de los enunciados para explicitar ambas clases, utilizando la fórmula abreviada que aplica sobre el sustantivo masculino la barra auxiliar con la

terminación femenina (*compañeros/as, agresor/a*), tal y como se recoge en punto 6.2 de la *Guía de uso no sexista del vocabulario español* de la Universidad de Murcia (Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, n.d.), se incluyeron términos genéricos como *profesorado* y se desdobló el concepto *padres* en los ítems en los que aparecía.

Los comentarios agrupados en la cuarta categoría y que sugerían modificaciones mayores que la inclusión de nuevos ítems y la eliminación o agrupación de otros también orientaron algunos cambios. En concreto, se consideró la modificación significativa de los ítems C10 y C11, pues los expertos estimaron que resultaban poco concretos e incluso reiterativos entre ellos. Se resolvió en mantener el C10 orientado hacia la indagación de la prevalencia del insulto en medios digitales, tal y como estaba planteado originalmente, y modificar el C11 para que incluyera la difamación junto a otras formas de violencia verbal, independientemente del ámbito, pero enfocadas a la agresión de tipo social: difusión de rumores, cotilleos, etc.

También se profundizó en el interrogante que se presentaba en llamado ítem X y que exploraba los comentarios considerados ofensivos por el alumno y que eran emitidos por el profesor, ampliando significativamente la indagación sobre este punto. Si este ítem preguntaba únicamente sobre la frecuencia con la que estos se daban, en el diseño definitivo se consideraron dos ítems más, consecutivos e incluidos en la dimensión E: el E6 conserva esta pregunta, el E7, que quedaría incluido en la subdimensión de observador, interroga sobre si estos comentarios se expresaban en presencia de toda la clase, y el E8 ofrece la oportunidad al participante de incluir un ejemplo, mediante una pregunta de respuesta abierta. Esto resulta un contenido interesante para el estudio cualitativo, en la misma línea del ítem C7 que preguntaba en las mismas formas por el insulto más frecuente pero desde el alumnado.

Con respecto al ítem E3, uno de los comentarios recibidos recomendaba acertadamente extender la indagación sobre la presencia de otros compañeros pertenecientes al Camino Neocatecumenal no solo al ámbito amplio del instituto sino acotarla también al ámbito de la propia clase, resultando ésta una variable también interesante para el análisis del objetivo 1.1.2. Por eso se decidió incluir un nuevo ítem, E4, en los mismos términos exactos pero demandando solo por el contexto del aula. Dado que la evaluación del obtuvo una puntuación de 3,8 tanto en claridad como en adecuación y que la formulación utilizada es idéntica, al modificar solamente el ámbito se comprendió que este nuevo ítem también sería oportuno en ambos criterios.

Por último, en relación a los cuatro comentarios que sugerían ampliar las opciones de respuesta, después de estudiarlo con detalle, no se consideró realizar ninguna modificación. Dos de ellos sugerían incluir una opción neutral (*otros*) en la pregunta sobre la naturaleza del centro (*público, concertado o privado*), pero se descartó al estimar muy remoto que pudieran encontrarse otras opciones en una muestra tan pequeña y en el contexto del estudio. También uno de los comentarios indicaba la posibilidad de incluir en la pregunta F1, que indaga sobre el rol de los padres como confidentes, otros vínculos familiares, y tras reflexionar sobre el asunto, considerando

los objetivos específicos, se consideró en esta ocasión excesivo ampliar la indagación sobre esta relación a otras esferas familiares (cuestión que sí podría resultar de mucho interés en otro estudio). Por último, uno de los comentarios sugería la revisión de las opciones de respuesta en el ítem que preguntaba sobre el curso en el que se realizaron las catequesis (B3, con opciones 1º, 2º, 3º o 4º de la E.S.O. y Bachillerato), pero para no extender la dimensión y considerando de poco valor la diferencia entre los cursos de bachillerato, no consideró la modificación.

En conclusión, los resultados obtenidos reflejaron que aun necesitando ciertas correcciones, los enunciados del cuestionario se expresaban con claridad y las preguntas estaban bien dirigidas a los objetivos propuestos. Al haber obtenido una valoración positiva en la primera circulación y debido a la sencillez de las modificaciones, que no implicaron cambios estructurales ni ajustes en las dimensiones, no se consideró necesario realizar nuevas circulaciones.

Como se insistirá en la presentación de las dificultades y los logros de la investigación, tanto la realización de un ensayo previo con una fracción selecta de la muestra como la inclusión en el panel para la validación del instrumento de expertos que, además de ser excelentes profesionales del área, conozcan bien los rasgos caracterizadores del grupo que se estudia, ha supuesto un gran beneficio, enriqueciendo sobremanera la investigación. Ambos procesos han ayudado a ajustar bien el instrumento, diseñado *ad hoc* y caracterizado para la indagación de esta comunidad creyente particular, garantizando así tanto su fiabilidad como la aplicación segura, sin incurrir, sin quererlo, en errores o expresiones que pudieran resultar inapropiadas.

4.4. Sobre el despliegue de los ítems en relación a los objetivos

En la persecución de los objetivos y correspondiendo con las características de la metodología *ex post facto*, por tanto no experimental, observacional-descriptiva y con un diseño transversal, se determinaron una serie de variables de interés que quedaron agrupadas en las ocho dimensiones según las estrategias de análisis pretendidas: (A) identificación sociodemográfica, (B) identificación religiosa, (C) conductas de acoso, (D) escenarios, (E) roles, (F) afrontamiento y confidentes, (G) impacto y relación causal y (H) recopilación de casos. Se adjunta una copia íntegra del cuestionario en el Anexo III.

Como puede leerse con mayor detalle en la siguiente Tabla 19, las dos primeras dimensiones A y B recogen variables de identificación, independientes y, por tanto, relativas a los dos objetivos, las dimensiones C, D, E, F y G están orientadas al abordaje del primer objetivo y sus objetivos específicos, y la dimensión H que se refiere por completo al segundo.

Tabla 19

Relación entre objetivos, dimensiones, subdimensión y los ítems que las componen.

Objetivo	Dimensión	Sub-dimensión	Ítem
-	A – Identificación sociodemográfica	<i>Edad</i>	A1
		<i>Sexo</i>	A2
		<i>Naturaleza del centro</i>	A3 y A4
-	B – Identificación religiosa	<i>Auto-identificación</i>	B1,B2 y B3
		<i>Identificación por el grupo</i>	B4 y B5
1	C – Conductas de acoso	<i>Agresión verbal</i>	C1, C2, C3, C4, C5, C6 y C7
		<i>Agresión física</i>	C8
		<i>Agresión social</i>	C9 y C11
		<i>Ciberagresión</i>	C10, C12 y C13
1	D – Escenarios	<i>Fuera del recinto escolar</i>	D1
		<i>Dentro del r.e. (no vigilado)</i>	D2
		<i>Dentro del r.e. (vigilado)</i>	D3
1	E – Roles	<i>Agresores</i>	E1
		<i>Observadores</i>	E2
		<i>Otras víctimas del grupo</i>	E3, E4 y E5
		<i>Rol del docente (ofensor)</i>	E6, E7 y E8
1	F – Afrontamiento / confidentes	<i>Confidentes</i>	F1, F2 y F3
		<i>Afrontamiento</i>	F4 y F5
1	G – Impacto / relación causal	-	G1 y G2
2	H – Recopilación de casos	-	H1 y H2

Como se detalla en la tercera columna, el despliegue de las dimensiones da lugar a subescalas que agregan los ítems de un mismo ámbito. En las siguientes líneas se esclarecen las intenciones con cada una de ellas, reparando en las características singulares según lo desarrollado durante el marco teórico y en relación con las particularidades de los ítems que las componen.

4.4.1. Sobre las variables de identificación en las dimensiones A y B

Se consideró para la escala A- *identificación sociodemográfica* tres subescalas: *edad*, *sexo* y *naturaleza del centro*. La edad del participante se recoge en un único ítem (A1) a través de una entrada que posibilita la respuesta abierta, numérica y redondeada en años, resultando una variable independiente de carácter cuantitativo y discreto (por el propio redondeo). El dato sobre el sexo de los participantes se obtiene a través de una única pregunta de multiselección (A2) donde el participante puede elegir entre masculino y femenino, resultando una variable independiente, cualitativa de tipo nominal, que sería dicotómica, si no se hubiera incluido una opción para corresponder a aquellos que prefieran no declararlo. Por último, la información sobre la naturaleza de la institución se recoge en dos ítems distintos (A3 y A4), la primera también en una pregunta de multiselección donde se incluyen tres tipos, *público*, *concertado* y *privado*, y la segunda, y solo para aquellos que eligieron las dos últimas opciones, una pregunta con una respuesta de tipo dicotómico (*sí* o *no*) donde se pregunta si se trataba de un centro de tipo religioso. Así, a través de estas dos preguntas se recoge una variable nominal que incluirá 5 tipos: colegio o instituto público, colegio o instituto concertado religioso (responde *sí* al ítem nºA4), colegio o instituto concertado no-religioso (responde *no* al ítem A4), colegio o instituto privado religioso (responde *sí* al ítem A4), colegio o instituto privado no-religioso (responde *no* al ítem nºA4).

Aunque el cuestionario refiere únicamente a la experiencia durante la educación secundaria, se prefirió incorporar ambas denominaciones, *colegio* e *instituto*, reconociendo que en ocasiones el alumno cursa la secundaria, o al menos parte de ella, en el mismo centro donde cursó la primaria, conserva la primera denominación para toda la escolaridad. De esta manera la inclusión de ambas formas, presentadas además con una conjunción disyuntiva, connota que el hecho de que sea propiamente colegio o instituto resulta irrelevante y que la significación en la respuesta se encuentra en la identificación de la categoría *privado*, *público* o *concertado* y si era de tipo religioso o no.

Aunque en un principio se estudió la posibilidad de incluir más variables sociodemográficas (profesión de los padres, número de hermanos, etc.) en relación a las cautelas éticas expresadas en el punto 2.2.6 del capítulo I y en la voluntad firme de hacer el cuestionario lo más breve posible, renunciando a cuestiones marginales o de poca relevancia, se apostó por estas tres únicas entradas, que sumadas a las que recogen en la dimensión B resultan suficientes para el alcance de los objetivos propuestos.

En la citada dimensión B se pone la atención en las variables de identificación religiosa, esenciales para la comprensión del fenómeno desde la perspectiva particular de esta investigación. Su diseño está íntimamente ligado a las reflexiones sobre la comprensión de la creencia religiosa desarrolladas durante la fundamentación teórica, especialmente en lo referido a la metodología propuesta en el apartado 2.2 del capítulo I, donde se determina la conveniencia de fijar la prospección en el análisis de esta diversidad en un nivel *atómico*. Este sería el nivel propio de la

auto-identificación religiosa, aquel dónde el creyente declara la adscripción particular a un credo específico, como un rasgo identitario y autodefiniéndose como prosélito. Los objetivos planteados presentaban dos necesidades que se suplen con los datos recogidos por estas dos escalas: en primer lugar, aclarar que efectivamente el participante pertenece o al menos perteneció durante la escolaridad al Camino Neocatecumenal (*autoidentificación*) y, en segundo lugar y siempre en su percepción, en qué grado esto era reconocido por el resto de agentes (*identificación por el grupo*).

Con respecto a la primera subescala, *autoidentificación*, se incluyen tres ítems distintos (B1, B2 y B3) que indagan sobre la pertenencia al grupo durante la escolaridad. Aunque a primera vista puede parecer que esta cuestión podría haberse resuelto de una forma más directa, en un único ítem y constituyendo una variable dicotómica (*sí pertenecía / no pertenecía*), se descubren enseguida dos errores: el primero, y más evidente, es que la respuesta *no* descartaría al participante como individuo de la población diana, invalidando el cuestionario, y el segundo, ya considerando que la respuesta debería ser siempre *sí*, realizar la demanda en clave dicotómica sería desaprovechar la oportunidad para conocer las circunstancias específicas de esta afiliación y que en este grupo concreto podrían resultar de interés en el análisis.

Tal y como se desarrolló en el apartado 4 del capítulo I, pueden distinguirse dos formas distintas de pertenecer al Camino Neocatecumenal durante la adolescencia, especialmente en los primeros cursos de la secundaria y que están relacionadas con un hito fundamental que se da durante estos años de vida: la realización de las catequesis del Camino Neocatecumenal, el nacimiento sucesivo de una nueva comunidad y la incorporación del nuevo catecúmeno en la vida activa en ésta. Se encuentran dos tipos fundamentales, que están íntimamente relacionadas con la pertenencia familiar, especialmente de los padres: los hijos de miembros adultos del Camino Neocatecumenal que hacen las catequesis y que se incorporen a una nueva comunidad, generalmente distinta a la de los padres, y la de los adolescentes que sin que sus padres pertenezcan al Camino Neocatecumenal conocen esta realidad eclesial y deciden incorporarse. Por esto se incluye un primer ítem donde se pregunta por la pertenencia familiar (B1), que distinguiría a aquellos cuyos padres sí pertenecerían al Camino Neocatecumenal y cuya identificación podría darse de forma amplia, incluso antes de participar en una comunidad propia, de aquellos donde no se daría así, presentando esta distinción algunas implicaciones interesantes para el estudio.

Tras aclarar esto, se añaden dos ítems más que refieren a este hito iniciático: la realización de las catequesis (B2) y la incorporación a una comunidad (B3). Dado que la respuesta a ambas cuestiones es ineludiblemente *sí* en la población diana, para recoger esta información se ofrece una opción multirrespuesta donde el participante puede indicar el curso de la E.S.O. o Bachillerato (una única opción para los dos cursos) en el que se dio cada evento, aportando así un resultado de mayor interés.

La segunda subdimensión recoge la percepción del participante sobre el reconocimiento de esta identidad particular por parte del resto de agentes del grupo, incluyendo un ítem (B4) para

preguntar por el reconocimiento por parte de los compañeros y otro para el profesorado (B5). Presentan ambos ítems también una pregunta de respuesta múltiple, en una estructura similar a la que se utiliza al interrogar por la violencia recibida, incluyendo cuatro opciones, graduadas de menos a más, siendo la primera opción nulo reconocimiento y la última, máximo. Se apuesta así por conservar la mayor homogeneidad posible en la intención de facilitar al máximo la comprensión del cuestionario. Se conviene que a mayor confort mayor calidad en la respuesta, o al revés, cuanto menor sea la confusión, menos posibilidades para el error.

4.4.2. Sobre la violencia recibida y las dimensiones C, D, E y F

En las escalas C, D, E y F se indaga sobre la prevalencia y las formas de la violencia recibida, según los rasgos desarrollados en el apartado donde se explicaba bullying como ámbito de estudio.

La primera de ellas (C) aborda las conductas propias del acoso a través de cuatro subescalas relacionadas con las formas de agresión presentadas en el apartado 5.1.4 del capítulo I, a saber, *la agresión física, la agresión verbal, la agresión social* y *la ciberagresión*. Antes de comenzar el comentario ítems que componen estas subescalas conviene apuntar primero como se abordan en ellas, de formas transversal, los distintos rasgos característicos del acoso que fueron desarrollados en el capítulo referido: *la violencia deliberada, la recurrencia, el abuso de poder y las distintas formas de agresión*.

a) Sobre la violencia deliberada

Con respecto a la violencia deliberada, es decir, aquella desplegada contra la víctima con la voluntad explícita de ocasionarle un daño y que recogen todas las definiciones de *bullying*, se reconocen muy pocas dudas en aquellos ítems que interrogan sobre formas de agresión directa. Por esto en los ítems C1, C2, C4, C5, C8 y C10, que refieren a estos tipos (insultos, patadas, golpes, amenazas, etc.) no se ha considerado necesario incluir ningún refuerzo particular; parece que ante este tipo de agresiones tan explícitas resulta difícil vacilar sobre la intencionalidad en el daño.

Sí presentan mayor dificultad los ítems referidos a la violencia indirecta, propia de la agresión social, o algunas formas de agresión verbal que pueden resultar menos certeras en este sentido. Para evitar el error, en estos ítems sí se incluyen reforzadores, orientados a explicitar este matiz de la intencionalidad en la agresión, añadiendo la expresión *con la intención de provocarte u ofenderte* al preguntar por los insultos u ofensas contra la víctima, pero expresados a modo de blasfemia o dirigidos a la Iglesia, al Papa, al clero, al propio Camino Neocatecumenal.

Se reconoce con esto que algunas expresiones malsonantes incluyen impropiedades contra Dios, la Virgen, los santos, la Iglesia u otros elementos sagrados, que en su sentido más riguroso

podrían considerarse blasfemias pero que están ampliamente naturalizadas en el lenguaje coloquial, especialmente en castellano, y que pueden ser utilizados sin suponer todas las veces un ataque deliberado. Se dice *especialmente en castellano* recordando la particularidad, por exceso, de esta costumbre en la cultura española y que tal y como explica Moliner Prada (2016) “se puede ver como un rasgo cultural que sorprende en una sociedad altamente sacralizada como la española, llevada a extremos mucho mayores en castellano que en otras lenguas” (p.175).

Como recoge Casanovas Miró (2005), resulta curioso que ya en la normativa contra la blasfemia establecida por Jaime I, a finales del siglo XIII, se distinguiera, si bien se penaban ambas pero una menos que otra, “las blasfemias propias de los ambientes tabernarios proferidas tanto en el juego como en otras circunstancias” (p.117) de aquellas que se clamaban con una voluntad expresa de ofensa. Así, considerando aun válido este criterio, también en este ítem C7 se explicita que la pregunta va a referida solo a aquellas afrentas que han sido proyectados contra la víctima, con la intención deliberada de provocar u ofender, distinguiendo de aquellas que pueden haber sido proferidas sin intención.

De igual forma, en la redacción de los ítem C11 y C13, relacionados con la *agresión social* (difamación, difusión de rumores o cotilleos, difusión de fotos tomadas sin permiso, etc.) se incluyen expresiones como *con la intención de dañar tu reputación* o *con la intención de perjudicarte* en el mismo sentido de refuerzo, distinguiendo las formas intencionales de las que no lo son. De igual forma en el ítem C12, al referir al ataque a través de *memes*, se introduce la pregunta usando la preposición *contra* para intensificar el sentido de acción expresamente *dirigida contra* o *en perjuicio de*: *¿han utilizado contra ti memes o fotomontajes ofensivos por pertenecer al CN?*

b) Sobre la recurrencia en la agresión

Para poder recoger la recurrencia en la agresión y poder identificar las formas de violencia sostenida propias del acoso, se ha utilizado la misma estrategia que usa la mayoría de instrumentos buscan medir específicamente la prevalencia del *bullying*. Esto es, interrogando en formas que permitan no solo descubrir el tipo de violencia recibida, sino también la frecuencia en la que se dan estos eventos, tratando de identificar la cadencia que distingue las agresiones o riñas aisladas de las conductas de acoso.

Para esto, la mayoría de instrumentos optan por la recolección de datos a través de escalas, generalmente de tipo Likert, ofreciendo un gradación que posibilita al participante apuntar su estimación proyectando su respuesta sobre una escala específica de categorías o cuantificadores lingüísticos que pueden ser tanto de frecuencia (*nunca, pocas veces, a menudo, siempre*) como de cantidad (*una vez al mes, una vez a la semana, una vez al día, más de dos veces al día*).

Ya el cuestionario OBVQ desarrollado por Olweus (Resett, 2018) presentaría una estructura capaz de recoger en un único ítem el tipo de violencia recibida y la frecuencia en la que ésta se da. Este instrumento, en su escala A, se serviría de una graduación a modo de regresión lógica que pregunta por el número de eventos violentos que se dan en distintas horquillas de tiempo durante los dos últimos meses, ofreciendo para la respuesta una escala con 5 entradas: “*Nunca, Una o dos veces, Dos o tres veces al mes, Más o menos una vez por semana y Varias veces por semana*” (p.582). Como explica con todo detalle Pastrana Rivera (2014), se trata de una escala regresiva capaz de medir, en un único gesto por parte del entrevistado, la prevalencia de cada tipo de agresión, distinguiendo así tipos de víctima: aquellas que sufren eventos aislados y las *víctimas estables* propias de las dinámicas de acoso.

También el *Peer Belief Inventory - PBI*, diseñado por Rabiner, Keane y MacKinnon-Lewis (1993) presentaría una escala donde cada acto violento sería valorado en función de la frecuencia en la que se da, del 1 al 5, siendo la puntuación más baja *nunca (not at all)* y la máxima *más que mucho (very much)*, permitiendo descubrir de una vez cada tipo y su prevalencia. En esta misma intención algunos cuestionarios como el *School Experiences Questionnaire (SEQ)* de Kocherndarfer-Ladd (2004), que utilizaría una escala numérica con tres niveles, o el European Bullying Intervention Project Questionnaire, elaborado por Brighi et al. (2012, en Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016), con 4 niveles, recogerían el dato a través un diseño de tipo Lickert donde la mínima puntuación significa *nunca* y la máxima *siempre*.

De igual manera, en el desarrollo de los cuestionarios contemporáneos en castellano encontramos algunos ejemplos como el *Cuestionario de intimidación escolar CIE-A* (Moratto Vázquez, Cárdenas Zuluaga y Berbesí Fernández, 2012) o el *Cuestionario de Acoso entre Iguales CAI* (Magáz, Chorot, Santed, Valiente y Sandín, 2016) que utilizan estas mismas fórmulas, presentando ambos una escala con tres tipos: *nunca, pocas veces y muchas veces*.

Ya sea sirviéndose de un diseño numérico tipo Likert o de múltiple elección nominativa, este tipo de escala graduada codifica de forma muy adecuada esta variable, permitiendo hacer un análisis estadístico de la frecuencia. Además de esto, que ya es mucho, y como bien explican Cañadas Osinski y Sánchez Bruno (1999), esta forma particular de recoger la información presenta múltiples ventajas adicionales: “menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios, mayor cercanía de las respuestas al objetivo del investigador, permiten recabar más información en menos tiempo, etc.” (p.623).

De esta manera, son hasta 23 los ítems que se responden de esta forma en el instrumento que se presenta en este capítulo, suponiendo más de 50% de las entradas del formulario. Una misma escala graduada con una con cuantificadores lingüísticos, en expresiones de frecuencia, de menos a más y presentando una variante en la última opción, según resulta más coherente para el enunciado: *nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días* (dimensión C) o *siempre* (dimensiones D, E y F).

c) *Sobre el abuso de poder*

Se reconoce en este punto la dificultad de explorar esta característica desde las metodologías *ex post facto* con participantes ya egresados del contexto y desde la percepción única de la víctima. Tal y como se desarrolló en el apartado bullying como ámbito de estudio, la valoración del abuso de poder resulta siempre de la estimación de dos fuerzas que se enfrentan: la fuerza de A como victimario y su capacidad para la agresión frente a la fuerza de B como víctima y su capacidad para repelerla, en las circunstancias concretas en las que se desarrolla el acto, y que fijan estatus en la ecología del aula, también con los testigos u observadores. En este sentido, esta metodología no podría más que aproximarse a la estimación de la víctima sobre su antigua capacidad para defenderse en aquellas circunstancias frente a la estimación de la fuerza del victimario; resultando esto, además de poco preciso, una cuestión sensible y de poco interés para el alcance de los objetivos planteados.

En general, los cuestionarios especializados en la observación de estas relaciones de poder tratan siempre de aproximar dibujos sobre la ecología del aula a través de la interrogación a todos los agentes, incluidos los testigos y, en ocasiones, hasta los profesores. Así sucede por ejemplo en el *Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP)* desarrollado por Lecannelier et al. (2011), siendo también un cuestionario auto-administrado que completan todos los alumnos de una misma aula y que busca identificar tres actores: agresores, víctimas y observadores. También es muy interesante el *Test Bully-S* (Cerezo, 2009), que utiliza una metodología sociométrica, con una técnica de *peer nomination*, que descubre tanto un sociograma del grupo como la posición sociométrica individual del alumno en el que pueden connotarse estas relaciones de poder y abuso. Así explican las funcionalidades del instrumento: “persigue tres objetivos fundamentales: analizar las características socio-afectivas del grupo de iguales, detectar las situaciones de abuso entre escolares, sujetos implicados, y elementos situacionales” (Méndez y Cerezo, 2010, p.2).

En este sentido, resulta también de interés el test llamado *Roles de los compañeros en las peleas*⁸³ desarrollado por Lucas Molina, Pulido Valero y Solbes Canales (2011), que de nuevo, desde una perspectiva sociométrica, trata de identificar y caracterizar a los diferentes actores en el bullying, descubriendo distintos roles que connotan distintas relaciones de poder. Así, el estudio trascendería propiamente la relación que define el acto de la agresión entre victimario y víctima para ser contemplado como un fenómeno más amplio, que implica a la comunidad y que establece dinámicas de poder y estatus. Como concluirían los autores, el descubrimiento de “la existencia de distintos roles en las situaciones de violencia entre iguales desde edades muy tempranas, detectados por los propios alumnos y que apoyarían el carácter grupal de este fenómeno” (p.250).

⁸³ Es una adaptación. Así lo explican los autores: “elaborado a partir de la adaptación realizada por Sutton y Smith (1999) del *Participant-Role Questionnaire*, de Salmivalli et al. (1996) (20 ítems) y del *Método de Asociación de Atributos Perceptivos* (Lucas Molina, 2004)” (p.246).

De esta manera, si bien se comparte que el abuso de poder es un factor fundamental para la comprensión del *bullying* como un fenómeno grupal, en las intenciones particulares de esta investigación, que tiene puesto el foco en la victimización y la atribución causal, esta característica resulta, además de difícil de recoger desde esta metodología, de poca relevancia para los objetivos particulares planteados.

d) Sobre la variedad en las formas de agresión

En consonancia con lo desarrollado en el apartado 5.1.4 del capítulo I, se incluyen en el instrumento los tres tipos de agresión recogidos, a saber, *agresión física*, *agresión verbal* y *agresión social*, junto con la forma específica de la *ciberagresión*, que en ese desarrollo concreto se explicó como una forma de agresión verbal, indirecta, pero con la particularidad de darse a través de medios digitales, y cuya distinción como forma de agresión específica no siempre resulta indubitada.

Al igual que sucede en la escala A, *being victimized*, del famoso OBVQ de Owleus (Resett, 2018), cuya definición de *bullying* fue destacada en el apartado anteriormente referido, se puede identificar en el desarrollo de las subescalas de este instrumento una relación clara entre el tipo de agresión y el tipo de acoso particular que las componen, a saber, *físico*, *verbal* o *relacional*. Como explicarían Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay (2006) en el análisis de esta escala A en el cuestionario de Owleus, “to the existence of the above three groups of items reflecting the three forms of bullying, providing strong evidence for the relative prevalence of verbal, indirect and physical bullying” (p.798).

Aunque podrá notarse una simetría evidente en las tres subescalas de la escala C del instrumento con la clasificación que realiza Owslus, sí se consideró la inclusión de una cuarta subescala para abordar, de forma más específica, la agresión desplegada en medio digitales, teniendo en cuenta las limitaciones que explicarían Cheng, Chen, Lui y Yi-Ling (2011) el cuestionario OBVQ, que si bien pone acertadamente el foco en la agresión verbal, física y social-relacional, no alcanza a incluir las formas propias de la ciberagresión.

Pueden encontrarse igualmente explicitadas estas cuatro formas en distintas investigaciones, cuestionarios y otros instrumentos. Así sucede, por ejemplo, en el amplio estudio realizado por Wang, Iannotti y Nansel (2009) en los Estados Unidos y que pone la atención en estas cuatro formas específicas: *Physical*, *Verbal*, *Relational* and *Cyber*. También resulta especialmente interesante el diseño del instrumento *RAPRI-BT* presentado por Ockerman, Kramer y Bruno (2014), que dando un paso más allá encuentra dos formas distintas en la estructuración de sus escalas, a saber: el *traditional bully*, donde se incluyen las tres formas de agresión clásicas, y el *cyberbully*, que incluiría de forma novedosa dos subtipos diferentes, el *visual* y el *textual*, incluyendo el primero de ellos las agresiones que se dan a través de imágenes (fotos y vídeos) y el

segundo aquellas que se dan a través de textos (chats, email, comentarios inapropiados en los *muros* de las redes sociales, etc.)

Si bien no se ha considerado pertinente profundizar a este nivel de detalle, sí podrá distinguirse que en el desarrollo de los ítems que se congregan en esta subescala se han considerado ítems distintos que van referidos a las agresiones que se dan a través de texto (C10) y a las agresiones que suceden mediante imágenes (C12 y C13).

Las agresiones a través de medios digitales, el llamado *cyberbullying*, que fueron consideradas en el desarrollo del primer capítulo como un subtipo conformado por formas de violencia verbal y social pero a través dichos canales, será estudiado en esta investigación como un tipo específico, aun compartiendo en parte las suspicacias con respecto a la clasificación indubitada de estas formas de agresión como una forma de acoso puramente independiente. Así lo declararían Bauman y Newman (2013): “there is scant empirical evidence that cyberbullying is in fact a distinct construct from the more conventional forms (physical, verbal, and relational)” (p.28).

Dicho esto, se presentan ahora las cuatro subdimensiones que se anticipaban: la primera recoge la violencia de tipo físico, incluyendo un único ítem (C8), la segunda la agresión de tipo verbal, presentando hasta siete ítems (C1, C2, C3, C4, C5, C6 y C7), la tercera recoge la agresión social a través dos ítems (C9 y C11) y por último, grupo dedicado a la ciberagresión con tres ítems más (C10, C12 y C13).

Todos los ítems pertenecientes a esta dimensión, salvo el C3, que se explica más adelante, conservan una estructura idéntica. Interrogando siempre en una fórmula que posibilita la respuesta en clave de frecuencia, se demanda cada vez por un tipo de violencia específico, siempre al comienzo de la frase y a veces incluyendo ejemplos entre paréntesis, cerrándose el enunciado con la especificación categórica de que se está refiriendo únicamente a la violencia recibida por pertenecer al grupo religioso concreto. Nótese como se conserva la estructura en el siguientes enunciados presentados a modo de ejemplo: (1) *¿Has recibido insultos por pertenecer al CN⁸⁴?* (3) *¿Te han amenazado o te has sentido intimidado por pertenecer al CN?* (8) *¿Te han agredido físicamente (empujones, golpes, patadas, etc.) por pertenecer al CN?*

El cierre de cada una de las frases con la expresión *por pertenecer al CN* se da en un ritmo sucesivo, porfiado y quizás incluso cansino, en prácticamente todos los ítems, explicitando de una forma muy insistente el rasgo principal de la atribución causal que se estudia; la interpretación por parte de la víctima de que tal violencia recibida lo fue a causa de esta pertenencia concreta.

Como se adelantaba, resulta especial en esta subescala el ítem C3 (similar al E8), pues se solicita el insulto más frecuente, mediante una pregunta abierta que será objeto de un análisis de

⁸⁴ Las siglas CN hacen referencia al Camino Neocatecumenal.

tipo cualitativo. Como se desarrolla más adelante, se optó por recoger el insulto y no otro tipo de agresiones por considerarlo especialmente interesante para la comprensión del estereotipo asociado, estrechamente vinculado también a las dinámicas de atribución causal.

Compréndase aquí que al preguntar por el insulto más frecuente la respuesta debe ser forzosamente abierta, no solo por la metodología y las estrategias de análisis, sino también por cuestiones éticas: ofrecer, por ejemplo, una opción multirrespuesta con distintos insultos donde el participante tuviera que elegir el más frecuente no solo dejaría sin recoger otros improprios (la lista se estima amplia en castellano) sino que resultaría altamente inapropiado.

La subescala que recoge la violencia de tipo social congrega los ítems del C9, que interroga por el sentimiento de exclusión y el C11, sobre la difamación y la difusión de rumores o cotilleos, y los ítems C10, C12 y C13 abordan la agresión desplegada en medios digitales, el primero mediante texto y los dos últimos mediante imágenes. Para favorecer la narración, esta distinción es la que hace que el ítem C11, perteneciente a la subescala anterior, se encuentre intercalado.

En conclusión, se presenta un resumen en la siguiente Tabla 20 un resumen de todo lo expresado, añadiendo en la tercera columna un apunte que ayuda en la comprensión del ítem.

Tabla 20

Subdimensiones de la dimensión C con sus ítems y el tipo de agresión a los que refieren.

	Nº ítem	Tipo de agresión a la que refiere
Agresión física	C8	<i>Empujones, golpes patadas, etc.</i>
Agresión Verbal	C1	<i>Insultos dirigidos a la víctima</i>
	C2	<i>Insultos dirigidos a la familia de la víctima</i>
	C3	<i>Insulto más frecuente (pregunta abierta)</i>
	C4	<i>Amenazas e intimidaciones</i>
	C5	<i>Motes</i>
	C6	<i>Insultos contra la comunidad religiosa</i>
	C7	<i>Insultos o ataques contra lo sagrado</i>
Agresión social	C9	<i>Sentimiento de exclusión</i>
	C11	<i>Difusión de rumores o cotilleos</i>
Ciberagresión	C10	<i>Insultos dirigidos a la víctima en Redes Sociales</i>
	C12	<i>Memes o fotomontajes ofensivos</i>
	C13	<i>Fotos o videos tomados/distribuidos sin permiso</i>

Las dimensiones D y E podrían considerarse auxiliares de las dimensión C, pues describen y contextualizan las distintas agresiones que se recogen ahí, aportando dos propiedades importantes para la interpretación: los escenarios y los roles. Para la construcción de estas dimensiones, puramente descriptivas, se han tomado como referencia las estructuras generales de algunos instrumentos como el *Cuestionario de Acoso entre Iguales CAI* desarrollado por Magáz et al.

(2016), que presenta también estas dos escalas y en la misma orientación, si bien mucho con mucho más nivel detalle, incluyendo hasta 14 escenarios y 10 roles distintos.

e) Sobre la variedad de espacios en los que se da la agresión: escenarios.

Con respecto a los escenarios, se ha considerado conveniente distinguir entre tres tipos: uno extraescolar y dos escolares pero significativamente distintos, uno vigilado por el profesorado y otro no vigilado, si bien de una forma más abreviada que en el instrumento citado, demandado directamente por la categoría del espacio y no tanto por el lugar concreto en el que sucedió la agresión y que lo connota, como sí hacen estos autores (*en la calle, en el autobús escolar, en el patio, etc.*).

De esta manera, en este instrumentos se diferencian dos espacios, fuera y dentro del recinto escolar, discriminando a su vez las situaciones vigilada por el profesorado de las no vigiladas, expresado en conjunto de la siguiente manera: (D1) *cuando estas situaciones se daban ¿sucedian fuera del instituto?* (D2) *¿Sucedian dentro del instituto en los momentos en los que el profesorado no estaba presente (recreo, pasillos, etc.)?* (D3) *¿Sucedian dentro del instituto mientras el profesorado estaba presente?*

Al no tener intenciones en la intervención directa, como sí sucede en la mayoría de cuestionarios estandarizados, la necesidad de descubrir el espacio concreto en el que se despliegan las agresiones resulta menos importante (la propia clase, el patio, los aseos, los vestuarios, etc.), siendo la categoría más generales, dentro o fuera del colegio y con vigilancia o sin vigilancia, más interesantes para la interpretación desde el ámbito de la atribución causal. Por esto, descartando el formato dicotómico que tienen muchos de los instrumentos para realizar este interrogatorio, en este cuestionario se ha preferido conservar la respuesta en una graduación capaz de recoger la frecuencia, pudiendo obtener el resultado pero con el matiz añadido de la recurrencia para cada espacio: *nunca* sería un *no* y las otras tres respuestas serían *sí*, pero cada una indicando un grado distinto, permitiendo saber no solo donde sucede sino cual es el tipo de espacio que se interpreta más o menos frecuente.

f) Sobre las personas implicadas en la agresión y sus roles en la dimensión E.

Con respecto a los roles, en atención a los objetivos planteados, se consideró incluir solo tres tipos básicos, que conforman las tres sub-dimensiones: *agresores, observadores y otras víctimas del grupo*. Sobre los agresores se interroga en el ítem E1, en una fórmula que permite distinguir si los agresores pertenecían o no a la misma clase. Aunque en el rol del agresor se pueden encontrar multitud de formas distintas, y este único ítem podría interpretarse como escaso, se estimó que para la aproximación pretendida de la atribución causal bastaría con identificar la proximidad de los

agresores, dentro o fuera del grupo del aula, sobre todo para poder establecer ciertas relaciones en el análisis con la dimensión D y con las estrategias de afrontamiento de la escala F.

Los tres últimos ítems (E6, E7 y E8) son quizás los más controvertidos, explorando el rol del docente no como agresor, pero sí como ofensor, es decir, como emisor de mensajes que fueron interpretados o sentidos por el alumno como un ataque personal a sus creencias. Estos ítems presentan ciertas para el análisis de la intencionalidad; aunque podría concederse que este tipo de comentarios son efectuados siempre sin intención deliberada de daño y que son mal recibidos o interpretados por parte del alumnado, concluirlo de antemano y solo conociendo la perspectiva de la víctima es un término que no puede alcanzarse a través del instrumento. Por eso se ha puesto especial cuidado en el desarrollo del interrogante: se pregunta por los comentario que *han resultado ofensivos* para el entrevistado, sin subrayar en esta ocasión la necesidad de intencionalidad, como sí se hace en otras ocasiones, y pidiendo de forma conclusiva, a través del ítem E8, un ejemplo que será objeto de un análisis cualitativo.

Como se apuntó anteriormente en la presentación de la sesión de ensayo del instrumento, la decisión sobre la inclusión de este ítem y sus sucesivos se consolidó en discusión con el grupo, que consideró este tipo de comentarios relativamente frecuentes, aportando incluso algunos ejemplos. Al ser una certeza para los participantes de la prueba piloto, que recomendaron firmemente la inclusión del ítem, pero al no identificarse estudios de referencia que exploren desde esta perspectiva el rol del profesorado, ni entradas similares en otros cuestionarios autoadministrados, se prefirió *abrir* la pregunta siguiendo las recomendaciones de Grasso (2006), solicitando narraciones que permitan un estudio más amplio. Como diría este autor, “sin un conocimiento aproximado de este tipo no conviene valerse de preguntas cerradas, pues sus alternativas de respuesta serán artificiosas e inadecuadas” (p.31).

Con respecto a los espectadores, se consideró la inclusión de dos ítems, sucesivos siempre a la pregunta sobre si las agresiones se daban o no. Así, se pregunta sobre la frecuencia en la que las agresiones desplegadas en la dimensión C se daban en presencia de otros compañeros (E2) y si los comentarios que resultaron ofensivos para el alumno y que fueron realizados por el profesorado se dieron también en presencia de toda la clase (E7).

En relación a los objetivos planteados y para la comprensión amplia de la atribución causal, resultan de mucho interés la subescala llamada *otras víctimas del grupo*, con la que se pretende alcanzar a conocer si había más compañeros del camino Neocatecumenal en su centro (E3) y en su clase (E4) y si ellos sufrieron también agresiones (E5). Para responder a los dos primero ítems, se consideró una respuesta de tipo dicotómico, más una opción para declarar desconocimiento, y para el E5 se incluyó una escala con cuantificadores lingüísticos, también de cuatro entradas y ordenada de menos a más, muy similar a la de frecuencia, pero modificando sus términos: *no, sé que nunca se dieron / no lo sé / sí, me lo han contado / sí, yo lo he visto*.

g) Sobre el afrontamiento y los confidentes

Tomando como referencia, pero abreviando las escalas que aparecen en *Cuestionario de Acoso entre Iguales CAI* desarrollado por Magáz et al. (2016), se añan en esta escala F la indagación sobre las estrategias de afrontamiento y el papel en ellas de los confidentes. Aunque en los primeros borradores se caviló la posibilidad de incluir el rol del confidente en la dimensión E junto al resto de roles, al entender su presencia como fundamental en la toma de medidas, se prefirió agregar tanto el afrontamiento como a sus agentes en una misma escala, considerando que la relación con el confidente resulta ya una medida en sí mismo; pues la categoría de confidente la otorga la víctima al aproximarse en búsqueda de ayuda o al menos de consuelo.

También lo hace así el *Cuestionario General Europeo TMR*, desarrollado por Ortega, Mora-Merchán, Singer, Smith, Pereira y Menesini, (en Justicia Justicia, Benito, Mora-Merchán y Ortega, 2001), connotando en lo que llama *estrategias de los alumnos implicados como víctimas* el rol de confidente, en dos de las ocho variables que reconoce, a saber, *pedir ayuda a amigos* y *petición de ayuda a adultos*.

Así el ítem F1 explora el papel de los padres como confidentes, el F2 el del propio tutor/a y el F3 el de otros profesores de confianza. El ítem F4, cerrando la secuencia, pedirá una valoración sobre el sentimiento de respaldo que experimentaba el alumno cuando se trasladaba la situación al profesorado. Puede notarse que las tres preguntas ponen el foco en la acción que va *desde* la víctima *hacia* el confidente mediante verbos de complemento de régimen, siendo la figura de la persona en la que se confía el complemento regido (CRV) que recibe la acción: *decir a tus padres*, *informar a tu tutor/a*.

Cerrando la dimensión, a través del ítem F5 pregunta se pregunta si en el centro escolar se tomaban medidas cuando se informaba de estas situaciones, presentando a la institución educativa también como agente que interviene o no, de una forma más amplia.

4.2.3 Sobre el grado de impacto y la atribución causal en la dimensión G

En los dos ítems que componen la dimensión G se pide al encuestado realizar una valoración sobre dos aspectos fundamentales: en primer lugar, una valoración sobre el grado de impacto de la violencia recibida, y en segundo lugar, sobre la creencia en la atribución causal en relación a la pertenencia religiosa particular. Dada la naturaleza del interrogante, que requiere de una consideración por parte del participante, para responder se convino más oportuno ofrecer una escala numérica de tipo Lickert, siendo 1 es *nada* y 5 *mucho*.

La primera entrada (G1) pide una estimación general sobre el grado de impacto que han tenido en el encuestado las posibles agresiones expresadas durante la escala C. Este dato

aproximará la importancia que en el momento presente el participante da a dichos sucesos, resultando una variable interesante para el alcance de los objetivos.

La segunda aborda (G2) directamente la atribución causal de dicha pertenencia para la violencia recibida. Es decir, de nuevo refiriendo a los alumnos pertenecientes al Camino Neocatecumenal como colectivo, se pregunta que si, en caso de recibirla, esta violencia se debe o es a causa de esta pertenencia particular, denotando de nuevo de nuevo los puntajes más altos en la escala una atribución causal más firme que los más bajos: *¿crees que los alumnos/as que son del Camino Neocatecumenal reciben este tipo de agresiones por serlo?*

4.2.4 Sobre la recolección de casos en la dimensión H

Componen esta dimensión los ítems que posibilitan la complicación de casos necesaria para el alcance del objetivo 2: *compilar y analizar una colección de narraciones de casos donde los procesos de victimización se vinculan a la condición religiosa*. Si bien no han podido identificarse instrumentos que incluyan la recogida de narraciones entre los grandes referentes, sí se ha considera interesante la investigación desarrollada por Gómez Nashiki (2013) que desde una perspectiva cualitativa, con métodos etnográficos (entrevistas, cuadernos de campo y observación directa) y a través de la recolección de casos, demuestra que la producción de narraciones resultan una buena forma de aproximación a “las consideraciones personales y el proceso de autocomprensión logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos; aspectos que permiten narrar, interpretar y producir un texto” (p.841).

En este sentido, dada la naturaleza del objeto de estudio que se presenta en este objetivo se consideró oportuno incluir entradas en el mismo cuestionario autoadministrado que formuladas como preguntas abiertas permiten la creación y la recogida sistematizada de narraciones breves. La especificidad y la sencillez del tipo de relato que se solicita lo hacen susceptible de ser convenientemente recogido mediante el desarrollo de un texto escueto, conciso, desarrollado directamente por el participante y que, además de compendiarse de forma sistemática por los mismos medios que el resto de ítems, puede ser analizado de forma cualitativa con el auxilio de los datos recogidos en el resto de escalas.

Este tipo de narración breve del suceso, especialmente aquella de corte autobiográfico, como *historia* propiamente, trae al *presente narrativo* la rememoración de una vivencia a través de una producción narrativa de la que puede sustraerse componentes de *valor memorial*, con la carga simbólica de la experiencia individual (Arfuch, 2012), siendo esta la sede de la atribución causal que se rastrea. Todo esto enlaza con lo desarrollado extensamente en el primer capítulo.

Más aun, al tratarse de un cuestionario auto-administrado el protagonista de la historia es el mismo que la cuenta, con sus propias palabras, impidiendo la *perdida* en la transferencia. Se evita de esta manera que el encuestador sea a su vez el narrador que consolide el texto de las respuestas,

obteniendo un objeto de análisis más directo, verbalizado desde la psique de la víctima, mediante sus fórmulas narrativas propias, directamente al compendio y paquete de análisis. Es decir, la descripción del suceso de la que emanan los datos para el análisis son ofrecidos de primera mano: *narrador e informante* se aúnan en esta ocasión, siendo esto especialmente valioso para descubrir las asociaciones causales. De esta manera, podría decirse que las distintas narraciones para el estudio de casos que se recogen de forma directa, redactadas de puño y letra por el mismo participante como informante, quedan sistematizadas mediante una metodología de *registro de archivo*, en inglés *archival records* (Yin, 1998), con la particularidad de que cada una de ellas queda asociada, de forma automática, con las variables del resto de escalas.

Así, habiéndose estimulado la memoria durante el desarrollo de todas las escalas del formulario, llegado al punto conclusivo del cuestionario se pide al participante que narre brevemente dos casos, uno vivido personalmente (H1) y otro que haya sufrido un tercero (H1) y que le haya resultado impactante, siempre atribuidos causalmente a la pertenencia al grupo religioso específico. La inclusión de estas preguntas de respuesta abierta, en este sentido además, presenta dificultades considerables para el análisis, resultando estos datos más costosos de codificar, tabular y analizar (Abascal y Grande Esteban, 2005).

Además de esto, se sabe bien que las preguntas abiertas adolecen siempre de una mayor tasa de omisión. Como bien explica Grasso (2006), “contestar preguntas abiertas es más difícil y fatigoso que responder las cerradas. Requiere más motivación y, a menudo, una disposición a la introspección que no todo encuestado posee ni tiene porqué poseer” (p.32). Por eso, tratando de que la muerte en estos ítems no fuera tan severa y que el estudio pudiera nutrirse de suficientes casos, se consideraron varias estrategias dirigidas a favorecer la participación:

1. Al considerarlas más fatigosas no se abusa este tipo de ítems. Solo cuatro preguntas precisan de este esfuerzo adicional de redacción, representando menos del 10% del cuestionario.
2. Considerando la narrativa del cuestionario, estas preguntas han sido situadas estratégicamente de tal manera que el resto de ítems, especialmente los directamente anteriores, construyan el marco de referencia adecuado, facilitando la cumplimentación al dar contexto a la respuesta.
3. El grado de exigencia de detalle o de extensión para la respuesta es mínimo. Para esto se explicita que lo que se solicita es una única narración breve. En general, se comprende que la descripción escueta de un evento de tal tipo no precisa de una narración compleja y que puede expresarse en menos de ciento cincuenta palabras.
4. En las preguntas abiertas de las dimensiones anteriores (C7 y E8) también se economiza la respuesta solicitando únicamente el insulto más frecuente, que puede

responderse en una o dos palabras, y por un comentario que haya resultado ofensivo, que también puede ser explicado de forma muy sucinta.

5. Con respecto a las preguntas H1 y H2 al encontrarse justo al final de cuestionario, y siendo esto reconocible por el participante, completarlas supone un *último esfuerzo*, un *broche final*, pudiendo ser esto un motivación extra. Se comprende que si al enfrentar estas preguntas el participante supiera que todavía le quedan por completar otras preguntas la respuesta sería *más ligera* y la tasa de omisión sería más alta.

Esta colección de casos, que se presenta de forma íntegra en los Anexo V y VI, permitirá realizar un estudio cualitativo del que se extraerán conclusiones relativas a los objetivos como las que se desarrollan en la presentación de los resultados en el capítulo III y en la discusión posterior, en el capítulo IV.

5. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

5.1 Creación de la matriz, organización y vaciado de datos.

Una vez finalizado el periodo establecido para recepción de respuestas, los datos acumulados de forma automática en hoja de cálculos (Google Sheets, con la tecnología de Google Drive) vinculada al mismo cuestionario, fueron cargados de forma ordenada en una matriz especialmente diseñada para el análisis con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 20, con licencia de la Universidad de Murcia). Después se procedió con el procesamiento de los datos, siguiendo tres pasos: (1) el análisis de fiabilidad y factorial del constructo (2), el análisis de normalidad, cuyos resultados se presentan en los siguientes puntos 5.1 y 5,2, y, finalmente, (3) el análisis descriptivo, inferencial y correlacional de los resultados, al que se dedica el todo el capítulo IV.

5.2. Análisis de fiabilidad de Cronbach

Completada la carga de los datos descrita en el apartado anterior, se procedió con en análisis de la fiabilidad alfa de Cronbach con la intención de evaluar la consistencia interna de las escalas del cuestionario diseñado. La aplicación de esta prueba a la generalidad del instrumento obtuvo un resultado de 0,862, apuntando un grado de confiabilidad alto (Sáez López, 2017). El mismo ejercicio acotado a las escalas ofreció los resultados que se presentan en la siguiente Tabla 21.

Tabla 21

Resultados de la prueba alfa de Cronbach a las escalas del cuestionario.

Escalas	Alfa de Cronbach	Nº de ítems
<i>Escala C, Conductas de acoso</i>	0,830	12
<i>Escala D, Escenarios</i>	0,372	3
<i>Escala E, Personajes</i>	0,709	4
<i>Escala F, Afrontamiento</i>	0,678	5
<i>Escala G, Impacto y atribución causal</i>	0,563	2

Nótese que al tratarse de un cuestionario breve, con un número limitado de ítem por escala, en el análisis pormenorizado los datos resultan más modestos, siendo especialmente bajo en la escala D, con solo tres ítems, y superando únicamente el umbral de los ocho puntos en la escala C, que resulta la más extensa del cuestionario, llegando hasta los doce ítems.

5.3. Análisis de normalidad

A fin de determinar qué parámetros estadísticos han de utilizarse en el estudio de los datos recogidos, paramétricos o no paramétricos, se llevó a cabo un análisis de homocedasticidad para conocer la varianza que presentan los grupos. A través del paquete estadístico se aplicó la prueba la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo en todas las variables un valor de 0,00, descubriéndose una distribución normal que admite ejercicios estadísticos no paramétricos para el análisis de los resultados.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. INTRODUCCIÓN

Se presentan en este apartado los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario. Con el fin de facilitar el desarrollo, se estructura aquí la exposición siguiendo el mismo orden en el que fueron planteados los objetivos en el capítulo anterior. De esta manera, en primer lugar se desarrollará el análisis de los resultados de las dimensiones del formulario orientadas al abordaje del primer objetivo, *analizar la percepción que tienen los alumnos neocatecumenales egresados del segundo ciclo (E.S.O.), entre 18 y 25 años, sobre la violencia o el acoso escolar percibido y el grado de atribución causal que le otorgan a dicha pertenencia religiosa.*

Para ello se mostrará primero la estadística descriptiva de la dimensiones C, *conductas de acoso*, y en los siguientes puntos, del 2.2 al 2.5, el resto de variables asociadas, a saber, D, *escenarios*, E, *roles* y F, *sobre los confidentes, las medias tomadas y el rol del profesorado*. Estas dimensiones del cuestionario están diseñadas para la medición las variables que explicaba el objetivo específico 1.1, *averiguar la prevalencia de la violencia y el acoso escolar sufrido por esta causa, a interpretación de quién la recibe, entre los alumnos declarados neocatecumenales, observando tanto la frecuencia como los diferentes tipos de agresión*

Una vez presentado los resultados descriptivos, se desarrollará la estadística inferencial, escrutando las correlaciones de interés para el alcance del objetivo que se dan entre las respuestas de la dimensión C y el resto de variables y escalas; por un lado respecto al género y la edad y por otro, en relación al tipo de pertenencia, el grado de reconocimiento y a la naturaleza del centro.

De la misma forma se abordará el estudio de la dimensión G, preparada para la medición del grado de atribución causal que los participantes otorgan a esta pertenencia religiosa en relación con la violencia recibida, apuntadas en los siguientes objetivos específicos y en el mismo orden. Esto se ofrece dividido en cuatro partes; en un primer punto se presentarán los estadísticos descriptivos de los ítems que componen la dimensión, después se desarrollará la estadística inferencial en relación al género y la edad, para concluir en un análisis correlacional de las dos variables que componen la dimensión.

Por último, cerrando el capítulo, se ofrecen los resultados de la dimensión H del instrumento, relacionada directamente con la consecución del objetivo 2; *recopilar y analizar una colección de narraciones de casos donde los procesos de victimización se encuentran vinculados a la pertenencia religiosa.*

2. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y SU GRADO DE ATRIBUCIÓN CAUSAL

2.1. Prevalencia de la violencia o el acoso escolar sufrido

2.1.1. Estadísticos descriptivos de las conductas de acoso

La dimensión C de cuestionario indaga sobre las conductas de acoso recibidas en función de la pertenencia religiosa particular, interrogando por la frecuencia en que éstas se daban. De esta manera, interesándose por los distintos tipos de agresión, se ofreció como opción para la respuesta una escala con cuatro alternativas, graduadas según la recurrencia de los eventos descritos en el ítem, donde 1 es *nunca*, 2 *en alguna ocasión*, 3 *frecuentemente* y 4 *todos los días*. En la siguiente Tabla 22 se presenta los resultados de los ítems agrupados según el tipo de violencia al que refieren.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de los ítems agrupados según el tipo de violencia al que refieren.

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DT</i>	<i>Moda</i>	<i>Me.</i>
<i>Violencia física</i>	45	1	-	1	1
<i>Violencia verbal</i>	45	1,62	0,443	1,83	1,66
<i>Violencia social</i>	45	1,35	0,407	1	1,5
<i>Violencia digital</i>	45	1,09	0,231	1	1

En primer lugar, con respecto a las agresiones físicas, por la que se interrogaba únicamente en el ítem C8, el comentario es breve: ninguno de los participantes afirmó haber recibido nunca una agresión de este tipo a causa de su pertenencia religiosa. Todas las respuestas, sin pérdida (45 en total) se decantaron por la primera opción, *nunca*. En los siguientes puntos se presentan los detalles de las formas de violencia que sí arrojaron resultados, en el mismo orden que viene expresado en la tabla anterior.

a) *Violencia verbal*

La dimensión C incluye siete ítems que interrogan por distintos tipos de violencia verbal, seis de carácter cuantitativo, en la escala anteriormente apuntada (donde 1 es *nunca* y 4 *todos los días*) y otro (C3) que solicita el insulto que el participante considera más frecuente mediante una pregunta abierta que es objeto de carácter cualitativo. En primer lugar se presentan los resultados de los ítems cuantitativos; en la siguiente Tabla 23 aparecen detallados los estadísticos descriptivos de los mismos.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de los ítems C1, C2, C4, C5, C6 y C7, que refieren a la violencia de tipo verbal.

	N	Min.	Máx.	X	DT	Moda	Me.
<i>C1 - Insultos</i>	45	1	3	1,60	0,580	2	2
<i>C2 - Insultos a la familia</i>	45	1	3	1,42	0,621	1	1
<i>C4 - Amenazas</i>	45	1	4	1,52	0,661	1	1
<i>C5 - Motes</i>	45	1	4	1,80	0,815	1	1
<i>C6 - Insulto a la Iglesia</i>	45	1	4	1,87	0,661	2	2
<i>C7- Blasfemia</i>	45	1	3	1,58	0,621	1	1
<i>Total</i>	45	1	4	1,62	0,443	1	1

Nótese que, de forma general, la revisión de la media en todos los ítems indicaría que estos eventos se dan con poca frecuencia, nunca superando el dos, que indicaría una recurrencia superior a la ocasional, superándose solo el punto y medio en los ítems C1, C4, C5, C6 y C7. Debe incluirse en la lectura que en este análisis se están promediando las respuestas de aquellos que fueron víctimas ocasionales, frecuentes, diarias y las que no, estando la clave en la expresión del mínimo y el máximo, dato que anticipa la presencia de víctimas en la población. También lo explican las desviaciones típicas. Por ejemplo, para los ítems C4, C5 y C6 la puntuación máxima indicaría la presencia en el grupo de participantes que se perciben como víctimas diarias en esas formas de agresión. En la siguiente Tabla 24 se presenta esta distribución de las respuestas, en porcentajes.

Tabla 24

Distribución de las respuestas a los C1, C2, C4, C5, C6 y C7, expresados en porcentajes.

	Nunca		Ocasional		Frecuente		Diario	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
<i>C1 Insultos</i>	20	44,4%	23	51,1%	2	4,4%	-	-
<i>C2 Insultos a la familia</i>	29	64,4%	13	28,9%	3	6,7%	-	-
<i>C4 Amenazas</i>	25	55,6%	18	40%	1	2,2%	1	2,2%
<i>C5 Motes</i>	19	42,2%	17	37,8%	8	17,8%	1	2,2%
<i>C6 Insulto a la Iglesia</i>	12	26,7%	28	62,2%	4	8,9%	1	2,2%
<i>C7 Blasfemia</i>	22	48,9%	20	44,4%	3	6,7%	-	-

Con respecto a la violencia verbal, en el análisis de los resultados se descubre que el 86,7% de los participantes (39) apuntaron haber sufrido, al menos ocasionalmente, una o más de las agresiones que se incluían en los ítems de esta dimensión. De ellos, el que presenta una prevalencia más alta es el insulto o las difamaciones contra la Iglesia, el clero, el papa o el propio movimiento (C6): el 73,30% indicó haber recibido este tipo de burlas con la intención deliberada de ofender y a

causa de su pertenencia particular, el 62,20% de forma ocasional, el 8,90% de forma frecuente y uno más (2,20%) de forma diaria.

Después, superando la mitad de las respuestas (el 57,80%), se encontraría el ser llamado por un mote (C5). Este ítem representa además, en coherencia con la misma naturaleza del tipo de agresión, la frecuencia más alta: el 17,80% dijo sufrirla frecuentemente y uno más de forma diaria, 2,20%. Este dato marca el máximo; ninguna otra de las formas de agresión (ya sea verbal o de otro tipo) se expresó una recurrencia tan alta.

Casi en la misma proporción, el 55,5%, declararía haber recibido insultos personales (C1), la mayoría indicando una frecuencia ocasional (51,10%), más dos (4,4%) que expresarían una recurrencia frecuente. No se dan en este caso participantes que declaren en este tipo de violencia un acoso diario.

Muy similares son las respuestas al ítem C7, titulado en la tabla como *blasfemia*, y que recogería los insulto o impropio contra Dios o lo sagrado en los que se percibe la intención deliberada de provocar u ofender. El 51,1% de los encuestados manifestaría haber recibido este tipo de afrentas, el 44,4% de forma ocasional y el 6,70% de forma frecuente.

En las respuestas al ítem C4 sobre las coacciones y amenazas, se tornan los datos; son más los que declaran no haberlas recibido nunca (el 55,60%) que los que sí lo hicieron, el 40% de forma ocasional, uno más de forma frecuente (2,2%) y otro de forma diaria (2,2%). También sucede así en los insultos contra la familia (C2): casi dos de cada tres participantes (el 64,40%) indicarían no haber sido objeto de este tipo de agresión frente al 35,60%; el 28,90% de los participantes de forma ocasional y el 6,70% frecuentemente.

Con respecto a la variedad en las formas de agresión, las expresiones porcentuales explicadas en los párrafos anteriores ya indicarían la presencia de una buena porción de la muestra que manifiesta haber sufrido más de un tipo de agresión verbal. También se intuye en las lecturas de los datos medios; considerando la cantidad de ítems y la escala para responder (de uno a cuatro, donde uno es *nunca* y cuatro *diariamente*), superar en la media la cifra del 1,5 supondría haber respondido de forma afirmativa a más de la mitad (al menos tres) de las formas de violencia verbal consideradas. Como puede leerse en la siguiente Tabla 25, donde se presentan los resultados completos, es mayoritaria la porción de participantes que dice haber sufrido más de un tipo de agresión verbal.

Tabla 25*Variedad en las formas de agresión verbal.*

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>No sufrió agresión verbal</i>	6	13,3%
<i>Sufrió un tipo de agresión verbal</i>	5	11,1%
<i>Sufrió dos tipos de agresión verbal</i>	2	4,4%
<i>Sufrió tres tipos de agresión verbal</i>	9	20,0%
<i>Sufrió cuatro tipos de agresión verbal</i>	9	20,0%
<i>Sufrió cinco tipos de agresión verbal</i>	12	26,7%
<i>Sufrió todos los tipos recogidos</i>	2	4,4%

Estos datos apuntarían que el 71,1% de los participantes señaló haber recibido a causa de su pertenencia religiosa particular más de la mitad de las formas de agresión verbal incluidas en el cuestionario, siendo lo más frecuente, dándose en uno de cada cuatro participantes (26,7%) el haber recibido cinco de los seis tipos, al menos ocasionalmente. Se encuentra el detalle y el desarrollo completo en el Anexo VII.

Por último, presentar la cuantificación de los datos cualitativos de los insultos relacionados con la creencia religiosa particular considerados más frecuentes, recogidos a través del ítem C3. Si bien se explicaba en las primeras líneas una prevalencia elevada para la agresión verbal (86,7% de los participantes declara haberla sufrido ocasionalmente), son muchos (30) los que optaron por no responder a esta pregunta; en total, un tercio (33,3%) ofreció una respuesta para esta pregunta. Se trata de expresiones muy concretas, expresadas de forma sintética, y coincidentes entre sí, lo que favoreció que se pudiera realizar el análisis por categorías en función por unidades según su contenido explícito. Sin menospreciar el valor de los análisis propiamente cualitativos, especialmente cuando se recogen narraciones amplias con mayor riqueza de matices, cuya finalidad es indagar en la perspectiva subjetiva, entendida como “un método que nos facilita entender situaciones educativas y formativas, que al utilizar otros más cuantitativos se dispersan o son imposibles de entender en su complejidad” (Domínguez Garrido, Medina Domínguez, y Medina Rivilla, 2018, p.232). En esta ocasión, dado el carácter de los textos, se recurre a la cuantificación de los mismos para obtener la distribución porcentual de los matices aportados cualitativamente. De esta manera, en las respuestas se identificaron 20 insultos relativos dicha pertenencia, que fueron agrupados en las siguientes categorías: burlas con respecto al número de hijos / hermanos, acusaciones de pertenencia sectaria, rareza, burlas en general o usando *kiko/a* como insulto y acusaciones de puritanismo o represión sexual. Los comentarios recogidos están compilados de forma íntegra en el Anexo VIII y los resultados de la categorización se presentan en la siguiente Tabla 26.

Tabla 26

Insultos más frecuentes (resultado del ítem C3) agrupados por categorías.

Tipo de insulto	N	%
<i>Burlas con respecto al n° de hijos / hermanos</i>	9	45%
<i>Burlas en general o usando kiko/a como insulto</i>	4	20%
<i>Rareza</i>	3	15%
<i>Acusaciones de pertenencia sectaria</i>	3	15%
<i>Acusaciones de puritanismo o represión sexual</i>	1	5%

Es relevante que casi la mitad de los agravios recogidos refieran al modelo de familia (generalmente numerosa, con muchos hermanos), cuatro de ellos, como se detalla en el anexo referido anteriormente, dirigidos explícitamente contra la madre, repitiéndose en todos ellos la expresión peyorativa *coneja*. El uso como insulto de este término viene recogido por el diccionario de la Real Academia en su sexta acepción para describir de forma coloquial y despectiva a una “mujer que pare muy a menudo” (Real Academia Española, n.d.-b).

También es reseñable la aparición del término *kiko* en la lista de insultos frecuentes (20%), epíteto tomado del nombre del iniciador (Francisco) y usado de forma coloquial o informal para denominar a los que realizan el Camino Neocatecumenal, también utilizado muy a menudo y sin intención despreciativa por los mismos miembros del grupo y que aparece de forma recurrente en la prensa generalista para referirse al movimiento. Se recuperará este asunto en la discusión posterior de los resultados.

b) Violencia social

Sobre la violencia social se interrogaba en los ítems C9 y C11, preguntando el primero por la exclusión y el segundo por la difusión de rumores. En la siguiente Tabla 27 se presentan los estadísticos descriptivos de estas respuestas.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos de ítems C9 y C11 que refieren a la violencia de tipo social.

	N	Min.	Máx.	X	DT	Moda	Me.
<i>C9 - Exclusión</i>	45	1	3	1,40	0,580	1	1
<i>C11 - Difusión de rumores</i>	45	1	2	1,31	0,468	1	1

El resultado medio en ambos ítems, cercano a la puntuación mínima, y las desviaciones típicas, que describen una distribución moderada, explican una incidencia muy baja en este tipo particular de violencia. Aun así, en la expresión del máximo sí se descubre la presencia en la

muestra de participantes que han sufrido este tipo de eventos de forma ocasional y frecuente (esto solo en el C9).

Sin haber registrado pérdidas (45 respuestas válidas en cada ítem), el 48,9% de los encuestados declaró no haber sufrido nunca ninguno de los tipos de violencia social, frente al 51,1% que sí expresó haberlo hecho, al menos ocasionalmente. Con respecto al sentimiento de exclusión o discriminación (C9), el 64,4% dijo no haberse sentido nunca excluido, el 31,1% dijo haberse sentido así ocasionalmente y el 4,4% de forma frecuente. Sobre la difusión de rumores y cotilleos (C11), el 68,9% afirmó no haber sufrido nunca este tipo de agresión social mientras que el 31,1% dijo haberlo hecho en alguna ocasión. En la siguiente Tabla 28 se expresan estos resultados.

Tabla 28

Frecuencia en las respuestas a los ítems C9 y C11 que refieren a la violencia de tipo social.

	Nunca		Ocasional		Frecuente	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
<i>C9 - Exclusión</i>	29	64,4%	14	31,1%	2	4,4%
<i>C11 - Rumores</i>	31	68,9%	14	31,1%	-	-

En relación a estos resultados, y con respecto a la variedad en las formas de agresión, la distribución se reparte de forma igual entre los que sufrieron uno de los tipos y los que sufrieron ambos. En la siguiente Tabla 29 se presenta la distribución completa.

Tabla 29

Variedad en las formas de agresión social.

	N	%
<i>No sufrió ninguna agresión social</i>	22	48,9%
<i>Sufrió un tipo de agresión social, (C9, exclusión)</i>	8	17,8%
<i>Sufrió un tipo de agresión social, (C11, rumores)</i>	7	15,6%
<i>Sufrió los dos tipos de agresión social</i>	7	15,6%

Estos resultados explicarían que uno de cada tres participantes (el 33,4%) habría sufrido solo un tipo (16 participantes) y siete más (el 15,6%, con dos de media) lo habrían sufrido en los dos tipos. El detalle completo de estos resultados se encuentra en el Anexo VII.

c) Violencia digital

Por último, quedaría presentar los resultados de los ítems que conforman la indagación sobre la violencia a través de redes sociales, la ciber-agresión, recogida en los ítems C10, C12 y C13. La media considerando todas las respuestas a estos ítems indica ya una incidencia baja, 1,09 con una desviación típica de 0,231. La revisión del dato máximo, 2, apunta que para estos tipos de agresión

no se encuentran víctimas que expresen haber sufrido un acoso frecuente. En la siguiente Tabla 30 se muestran los estadísticos descriptivos completos.

Tabla 30

Estadísticos descriptivos de los ítems C10, C12 y C13

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>X</i>	<i>DT</i>	<i>Moda</i>	<i>Me.</i>
<i>C10 - Insultos o amenazas en RRSS</i>	45	1	2	1,13	0,334	1	1
<i>C12 - Memes</i>	45	1	2	1,11	0,318	1	1
<i>C13 - Fotos robadas</i>	45	1	2	1,04	0,208	1	1
<i>Total</i>	45	1	2	1,09	0,231	1	1

En concreto, 37 de los participantes (el 82,2%) declaran no haber recibido nunca este tipo de violencia, en ninguna de las formas sobre las que se preguntaba, mientras que ocho (el 17,8%) sí manifestaban haberla sufrido ocasionalmente en al menos uno de los tipos considerados. En la siguiente Tabla 31 se desarrollan estos resultados, considerando las tres formas de agresión digital que incluye el cuestionario.

Tabla 31

Número de participantes según la cantidad de formas de violencia digital recibida.

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>No sufrieron violencia digital</i>	37	82,2%
<i>Sufrieron un tipo de ciber-agresión</i>	4	8,9%
<i>Sufrieron dos tipos de ciber-agresión</i>	3	6,7%
<i>Sufrieron todos los tipos de ciber-agresión</i>	1	2,2%

En relación a los datos presentados en la tabla anterior, señalar también que entre los cuatro participantes que apuntaron recibir ocasionalmente solo un tipo de ciber-agresión, dos de ellos lo hicieron sobre el ítem C10, que interrogaba sobre insultos o amenazas recibidos por redes sociales, uno de ellos sobre el C12, que preguntaba por memes o fotomontajes ofensivos, y otro más sobre el C13, fotos tomadas sin permiso y difundidas por redes con la intención de perjudicar. Los tres que apuntaron haber recibido dos de los tres tipos de agresión, coincidieron apuntando el C10 y el C12.

2.1.2. Nivel de victimización percibida

Si bien en una primera revisión las medias expresadas con respecto a la prevalecía expresadas en la primera de las tablas del capítulo podrían interpretarse como una victimización leve, el análisis más pormenorizado de los resultados permite profundizar en la lectura de estos datos. Considerando en conjunto la recurrencia (siempre de 1 a 4, siendo 1 *nunca* y 4 *siempre* o a

diario) y la variedad en las formas de agresión, incluyendo hasta once tipos distintos (como formas de violencia física, verbal, social y digital), el estudio pormenorizado permite clasificar a los participantes según se perciben o no como víctimas, y en aquellos que sí manifestaron haber sufrido agresiones, establecer, en función de la variedad y de la recurrencia, si el grado de victimización que expresan es moderado, alto o muy alto.

Para aplicar esta categorización se estimó oportuno el siguiente criterio: aquellos que en las respuestas a la dimensión C, *conductas de acoso*, obtuvieron el resultado 1 de media, no son víctimas, pues no se reconocen en ninguno de los ítems, y por tanto, manifiestas no haber recibido nunca, en ninguna de las modalidades, agresión alguna. Los que obtuvieron una media entre 1 y 1,5 se percibirían como víctimas de una forma moderada. El límite se sitúa en la cifra del punto y medio porque superarla supondría haber sufrido como mínimo más de la mitad de los once tipos de agresión incluidos de forma ocasional, al menos tres de ellos frecuentemente, o dos de ellas de forma diaria, o cualquiera de sus posibles combinaciones. Entre el punto y medio y los dos puntos la victimización será alta y a partir de dos puntos muy alta, pues para sobrepasar esta cifra el participante debe haberse considerado en la totalidad de las formas de agresión incluidas de forma ocasional, en la mitad de ellas de forma frecuente o en un tercio de ellas de forma diaria. En la siguiente Tabla 32 se expresa esta distribución.

Tabla 32

Clasificación de los participantes según el grado de victimización percibida en atención a las medias obtenidas para los ítems de la dimensión C.

	<i>N</i>	%
<i>No se perciben como víctimas (media: 1)</i>	4	8,9%
<i>Victimización moderada (media: de 1 a 1,5)</i>	27	60%
<i>Victimización alta (media: de 1,5 a 2)</i>	13	28,9%
<i>Victimización muy alta (media: >2)</i>	1	2,2%

Con respecto a la variedad en las formas de agresión, el estudio de los resultados indica que el 62,2% de los participantes declaró sufrir más de una de las once formas de agresión distintas que incluye el formulario, siendo lo más frecuente haber recibido hasta cinco tipos (siendo así en el 31,1% de los casos). En la siguiente Tabla 33 se presentan estos resultados al completo.

Tabla 33

Número de participantes (N) según la cantidad de tipos de agresión que indicaron recibir entre los once tipos distintos que incluye el cuestionario.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>N</i>	4	6	1	6	4	14	4	2	1	2	0	1
<i>%</i>	8,9%	13,3%	2,2%	13,3%	8,9%	31,1%	8,9%	4,4%	2,2%	4,4%	-	2,2%

Con respecto a la multiagresión, en la variedad de formas en los que se combinan estos tipos distintos de ataque, lo más repetido es haber recibido distintas modalidades de violencia verbal, sin que se presenten agresiones de tipo social o digital, dándose esto en el 37,8% de los participantes. Lo segundo más común es que se den en conjunto formas de agresión verbal y social, siendo así en 31,1% de los participantes. Por último, un 15,6% de ellos apuntaría haber recibido agresiones en los tres tipos de violencia, a saber, verbal, social y digital. En la siguiente Tabla 34 se ofrecen los detalles completos.

Tabla 34

Variedades en las formas de agresión según los tipos de violencia (verbal, social y digital).

	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Sufrieron solo formas de violencia verbal</i>	17	37,8%
<i>Sufrieron distintas formas de violencia verbal y social</i>	14	31,1%
<i>Sufrieron distintas formas de violencia verbal, social y digital</i>	7	15,6%
<i>No sufrieron ningún tipo de violencia</i>	4	8,9%
<i>combinaciones atípicas</i>	3	6,7%

Nótese que en la última de las filas se incluyen tres tipos (6,7%) clasificados como atípicos: dos de ellos explicaría haber sufrido únicamente, y de forma ocasional, violencia social, sin que se den agresiones en ninguno de los otros tipos, y otro apuntaría haber recibido agresiones de tipo verbal y digital, pero ninguna de tipo social. En la tabla anterior se presenta el resumen, en el Anexo VII se explicita el detalle de todos los perfiles, considerando tanto los tipos de agresión como la recurrencia en que estos se dan. También aquí pueden revisarse los perfiles que en la tabla son llamados *atípicos* y que presentan combinaciones singulares.

En la siguiente Tabla 35, reduciendo lo que se ofrece de forma completa en el anexo referido, se expresa la distribución considerando la cantidad de formas de agresión recibidas y la frecuencia en que se dan. Es decir, se distingue a la totalidad de la muestra agrupando a los participantes según el número de modalidades diferentes de agresión que manifestaron haber recibido (hasta 11). En primer lugar, se distribuye la totalidad de la muestra en función del número de agresiones sufridas con una recurrencia ocasional (contempladas en la primera fila de la tabla, *oca.*, *ocasional*). Posteriormente, del mismo modo, se presenta la distribución de los participantes según la cantidad de tipos señalados con una recurrencia frecuente o diaria (recogida en la segunda fila, *fre.*, *frecuente*).

Tabla 35

Número de participantes según la cantidad de tipos de agresión que indicaron recibir de forma ocasional y frecuente entre los once tipos distintos que incluye el cuestionario.

		Cantidad de modalidades de agresión recibidas											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Oca.	N	4	7	1	7	9	12	3	1	1	-	-	-
	%	8,9%	15,6%	2,2%	15,6%	20%	26,7%	6,7%	2,2%	2,2%	-	-	-
Fre.	N	30	7	5	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	%	66,7%	15,6%	11,1%	4,4%	2,2%							

En este estudio de la muestra se descubre una concurrencia mayor de modalidades distintas de agresión expresadas con una recurrencia ocasional (encontrándose participantes que indicaron hasta seis, siete u ocho modalidades de agresión distintas con esta frecuencia), que en aquellas en las que se manifestó una recurrencia frecuente o diaria, marcando el máximo un único participante, que reconoció hasta cuatro formas distintas. Nótese, en cambio, que más de la mitad de la muestra, el 58%, expresó haber sufrido cuatro o más tipos distintos de agresión de forma ocasional.

Así, y en coherencia con lo expresado anteriormente, la comparativa que se presenta en esta tabla descubre como lo más frecuente es haber recibido entre tres y cinco tipos de agresión de forma ocasional, encontrándose un volumen menor en las respuestas que manifiestan agresiones frecuentes: el 66,7% no lo reconoció en ningún tipo de agresión, y los que sí lo hicieron, indicaron una o dos formas (26,7%), encontrándose solo tres casos por encima de tres, y que se corresponden con los participantes que presentaron una victimización percibida más alta.

2.2. Resultados de la dimensión D sobre los escenarios

Con respecto a los espacios en los que se desarrolla la agresión, lo que en el diseño del formulario se llamó *escenarios*, el análisis de los tres ítems que componen la dimensión C ofrece los resultados que se presentan la siguiente Tabla 36. Recuérdese que, al igual que se hacía en los ítems de las escalas anteriores, para responder se ofrecía también aquí una escala que expresa frecuencia, siendo 1 *nunca*, 2 *ocasionalmente*, 3 *frecuentemente* y 4 *siempre*.

Tabla 36*Estadísticos descriptivos de la dimensión D*

	N	Min.	Máx.	X	DT	Moda	Me.
<i>Fuera del centro escolar (D1)</i>	41	1	4	1,56	0,808	1	1
<i>Dentro del centro escolar (D2 y D3)</i>	42	1	4	1,46	0,567	1	1
<i>D2 - Dentro, sin vigilancia</i>	42	1	3	1,74	0,939	1	1
<i>D3 - Dentro, con vigilancia</i>	42	1	3	1,19	0,397	1	1

Estos datos, de forma general, explicarían que el lugar donde se presentan los eventos violentos con más frecuencia es el interior del centro escolar, en los espacios no vigilados, con una media algo apenas dos décimas superior que los escenarios fuera del contexto escolar. Como sucedía en la primera tabla presentada en el apartado anterior, estos resultados pueden resultar en primera instancia engañosos, pues se está considerando en conjunto las respuestas de aquellos que sufrieron violencia ocasional o frecuente con las de aquellos que no la sufrieron, explicando esto la desviación típica elevada que presentan los ítems D1 y de D2. En la siguiente Tabla 37 se presenta la frecuencia en las respuestas, por ítem, expresada en porcentajes.

Tabla 37*Frecuencias expresadas en porcentaje sobre la percepción de los participantes con respecto a los espacios donde se daban los eventos violentos.*

	Nunca	Ocasional	Frecuente	Siempre
<i>D1 - Fuera del centro escolar</i>	53,3%	28,9%	4,4%	4,4%
<i>D2 - Dentro (sin vigilancia)</i>	48,9%	26,7%	11,1%	6,7%
<i>D3 - Dentro (con vigilancia)</i>	75,6%	17,8%	-	-

En primera instancia estos resultados pueden resultar incoherentes considerando los datos de prevalencia presentados en el punto anterior, acumulando la opción mínima, 1 *nunca*, la mayoría de las respuestas en los tres ítems, especialmente en el ítem D3.

2.3. Resultados de la dimensión E sobre los roles

Para la presentación de los resultados de la escala E, en el siguiente punto se distingue entre los ítems que ofrecen como opción de respuesta una escala de frecuencia (E1 y E2), y que preguntan por la pertenencia del agresor a la misma clase y por la presencia de observadores respectivamente, de aquellos que se responden en clave dicotómica, E3, E4 y E5, que pregunta por la presencia en el centro y en la misma clase de otros compañeros del Camino Neocatecumenal y si, a su juicio, ellos sufrieron situaciones de violencia. Después, en el apartado B, se presentan los

resultados de los ítems E6 y E7, relacionados íntimamente con el ítem E8 (objeto de análisis cualitativo, en el punto 2.1.2.5) y que interroga por los comentarios sentidos como ofensivos emitidos por parte del profesorado y la presencia de observadores en esos eventos, y que también se respondían con una escala que expresaba frecuencia.

a) Roles en el grupo de iguales

Como se anticipaba en el párrafo anterior, en la siguiente Tablas 38 y 39 se ofrecen los estadísticos descriptivos de los ítems E1 y E2 y las frecuencias pormenorizadas respectivamente.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de los ítems E1 y E2. 1 es nunca, 2 en alguna ocasión, 3 frecuentemente y 4 siempre.

	N	Min.	Máx.	X	DT	Moda	Me.
<i>E1 - El agresor es de la misma clase</i>	44	1	4	1,91	1,007	1	2
<i>E2 - Presencia de testigos</i>	42	1	4	1,81	0,862	1	2

Tabla 39

Resultados de los ítems E1 y E2, expresado en porcentajes.

	Nunca	Ocasional	Frecuente	Diario
<i>E1 - El agresor es de la misma clase</i>	43,2%	34,1%	11,4%	11,4%
<i>E2 - Presencia de testigos</i>	42,9%	38,1%	14,3%	4,8%

Como puede observarse en la primera de las tablas, la desviación típica resulta alta, superando el punto para el ítem E1. De nuevo, la expresión aquí del máximo (4, *siempre*) indica la presencia en el grupo de víctimas cuyo agresor pertenecía a la misma clase y que se explica bien en la segunda de las tablas, siendo esto así en el 11,4% de las respuestas. La respuesta *ocasionalmente* copó un tercio de las entradas (34,1%) y la opción *frecuentemente* lo hizo en la misma porción que aquellos que optaron por la puntuación máxima, de nuevo el 11,4%.

Sobre la presencia de testigos, también puede observarse que las respuestas centrales, *ocasional* y *frecuentemente*, ocupan más de la mitad de las aportaciones (52,4%), frente al 42,9%, donde no se reconoció la presencia de testigos. De nuevo, y como se presentará más adelante en el análisis de la estadística inferencial, resultará relevante distinguir los resultados de aquellos que sufrieron agresiones (y en qué forma y medida) de aquellos que no lo hicieron.

Los ítems E3 y E4 recibieron 45 respuestas válidas respectivamente, sin pérdidas, y el ítem E5 cuatro menos, 41. Estas preguntas, que exploran la presencia de otros compañeros

correligionarios en la clase y en el centro y la percepción que tienen el participante si estos pueden ser también víctimas o no. En la siguiente tabla se presenta la distribución de las respuestas de los dos primeros, expresadas en porcentajes.

Tabla 40

Resultados de los ítems E3 y E4, expresado en porcentajes.

<i>Ítem - Descripción</i>	Sí	No	No sé
<i>E3 - Hay compañeros del CN en el centro</i>	91,1%	6,7%	2,2%
<i>E4 - Hay compañeros del CN en la misma clase</i>	68,9%	31,1%	-

En primer lugar, destacar el reconocimiento de la presencia de otros compañeros pertenecientes al Camino Neocatecumenal expresada por los encuestados. Apenas el 6,7% (tres participantes) declararon ser los únicos pertenecientes a este grupo creyente en sus centros escolares. Además, más de dos tercios, el 68,9%, dijo tener otros compañeros correligionarios como compañeros de clase. Este dato podría advertir una presencia significativa de alumnos neocatecumenales en los centros, asunto que será objeto de reflexión en la discusión de los resultados.

El último ítem, relacionado directamente con el reconocimiento de otros correligionarios en el mismo contexto educativo expresado en los ítems E3 y E4, preguntaba, con opciones de respuesta distintas, sobre la percepción de la condición de víctima de estos compañeros. En la siguiente Tabla 41 se presentan estos resultados.

Tabla 41

Respuestas al ítem E5, expresadas en porcentajes.

<i>No, nunca se dieron</i>		<i>No lo sé</i>		<i>Sí, me lo contaron</i>		<i>Sí, yo lo vi</i>	
<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
12	28,6%	21	50%	5	11,9%	4	9,5%

Se descubre que casi de forma muy mayoritaria se niega o se desconoce si estos compañeros sufrieron agresiones (78,6%), resultando menor la porción que afirma conocer o haber sido testigo directo de otras agresiones a correligionarios. Estos resultados resultarán de interés para la comprensión de la atribución causal y serán recuperados más adelante en el análisis correlacional y en la propia discusión de los resultados. casi la mitad optó por la opción neutral que indicaba desconocimiento (48,8%), siendo más los que respondieron que no (29,9%) a los que afirmaron tal circunstancia (22,2%). Este dato resultará de mucho interés para el estudio de la atribución causal y será recuperado más adelante en el escrutado de los resultados de la escala G.

b) *El docente como promotor de comentarios ofensivos*

En los tres ítems que cierran la dimensión, E6, E7 y E8 se interrogaba por posibles comentarios emitidos desde el profesorado y que fueron sentidos por los participantes como dañinos y ofensivos. El primero de ellos (E6) preguntaba propiamente si estos comentarios se daban o no, ofreciendo para la respuesta una escala de frecuencia y el segundo (E7), en la misma escala, si estos se proferían en presencia de otros compañeros. En las siguientes Tablas 42 y 43 se presentan, respectivamente, los estadísticos descriptivos y la distribución de la respuesta expresada en porcentajes.

Tabla 42

Estadísticos descriptivos de los ítems E6 y E7.

	<i>N</i>	Min.	Máx.	DT	X	Moda	Me.
<i>E6 - Comentarios ofensivos - profes.</i>	45	1	2	0,468	1,31	1	1
<i>E7 - Presencia de observadores</i>	40	1	4	1,005	1,63	1	1

Tabla 43

Resultados de los ítems E6 y E7, expresado en porcentajes.

	Nunca	Ocasional	Frecuente	Diario
<i>E6 - Comentarios ofensivos - profes.</i>	68,9%	31,1%	-	-
<i>E7 - Presencia de observadores</i>	65%	17,5%	7,5%	10%

Estos datos revelan que casi un tercio de los participantes, el 31,1%, afirmó haber recibido, de forma ocasional, comentarios por parte del profesorado que le resultaron dañinos u ofensivos. Casi en la misma proporción (el 35%) indicaría además que estos comentarios han sido expresados en presencia de otros compañeros: el 17,5% dirá que ocasionalmente, el 7,5% que frecuentemente y el 10% afirmará que siempre es así. Como cabía esperar, existe una correlación muy alta ($p < ,001$) entre los que respondieron *nunca* (1) al ítem E6 y al ítem E7, dándose esto en el 96,7% de los casos (solo un participante lo hizo de forma distinta); por lo que se puede considerar que las expresiones positivas con respecto a la frecuencia se corresponden únicamente, y de forma coherente, con aquellos que expresaron haber recibido este tipo de comentarios. Así, el coeficiente de correlación de Spearman, entre estas dos variables

Por último, presentar los resultados del estudio cualitativo de los textos recogidos a través del ítem E8, que, mediante una pregunta abierta, sin límite de caracteres, solicitaba al participante un ejemplo de este tipo de comentarios emitidos por el profesorado. Se recopilaron hasta 11 entradas en las que se identifican 12 comentarios distintos. El 24,4% de los participantes ofreció una respuesta para esta pregunta, existiendo una diferencia de casi siete puntos entre los que

afirmaron haber recibido ocasionalmente este tipo de comentarios (31,1%) y los que se animaron a dejar un ejemplo.

Para su análisis fueron agrupados según su contenido explícito en las siguientes categorías: comentarios con respecto al número de hijos o hermanos, acusaciones de sectarismo, comentarios contra la creencia o la Iglesia, acusaciones de pérdida de tiempo o irrelevancia de la creencia. En el Anexo IX se encuentran los textos íntegros, tal y como fueron expresados por los participantes, y en la siguiente Tabla 44 se ofrecen los resultados de la agrupación de los mismos según las categorías apuntadas.

Tabla 44

Comentarios considerados ofensivos emitidos por el profesorado (E8) agrupados por categorías.

Tipo de comentario considerado ofensivo	N	%
<i>Comentarios contra la Iglesia o la creencia</i>	5	42,7%
<i>Acusaciones de pérdida de tiempo, irrelevancia</i>	4	33,3%
<i>Acusaciones de pertenencia sectaria</i>	2	16,7%
<i>Respecto al número de hijos o hermanos</i>	1	8,3%

Nótese que, a diferencia de lo recogido en el ítem C3, donde el tipo de familia (generalmente numerosa, con muchos hermanos) suponía el objeto de burla más frecuente, en los comentarios desde el profesorado resulta el tipo más minoritario (8,3%), siendo más sentido lo dicho contra la Iglesia o la comunidad creyente (42,7%), las explicaciones que restan valor o interpretan la participación en el credo como una pérdida de tiempo (33,3%) o las acusaciones de pertenencia sectaria (16,7%). En la discusión sobre los resultados se recuperarán estos datos para realizar algunas reflexiones considerando lo desarrollado en el marco teórico y el resto de resultados del instrumento.

Resulta de nuevo destacable encontrar la palabra *kiko* usada en referencia al grupo y sentida en esta ocasión de forma peyorativa, recogándose de forma explícita hasta en dos ocasiones, y que será objeto de comentario en la discusión posterior de los resultados.

2.4. Resultados de la dimensión F sobre los confidentes y el afrontamiento

En esta dimensión F del cuestionario se interroga por tres aspectos relacionados: en primer lugar, la presencia de confidentes mediante los ítems F1, F2 y F3, el primero referido a este rol en la madre o el padre, el segundo al tutor y el tercero a cualquier otro profesor del centro. En segundo lugar, a través del ítem F4, se interroga explícitamente por el sentimiento de respaldo percibido. En tercer lugar, y relacionado con esta sensación de seguridad, se pregunta por el desarrollo de medidas de afrontamiento en el ítem F5. En la siguiente Tabla 45 se muestran los resultados de los ítems preguntan por el rol del confidente.

Tabla 45

Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión F.

	N	Min.	Máx.	X	DT	Moda	Me.
<i>F1 - Confidente (padre o madre)</i>	39	1	4	1,62	0,877	1	1
<i>F2 - Confidente (tutor)</i>	40	1	2	1,05	0,221	1	1
<i>F3 - Confidente (otro profesor)</i>	39	1	2	1,05	0,223	1	1

Con respecto relativos al rol del profesor como confidente, ya sea tutor o no, se descubre en estos datos una puntuación media baja, apenas superando en una centésimas la mínima puntuación (1, *nunca*), indicando que de forma muy escasa se acude al profesorado, ya sea tutor o no, cuando se dan situaciones de violencia o acoso. Este dato medio se da sin apenas desviación típica y con un máximo de dos, indicando la presencia escasa, poco representativa y ocasional (el 5% en el ítem F2 y el 5,1% en el F3) de participantes que sí expresaron haberlo hecho. Los datos mejoran con respecto al rol del padre o la madre, descubriéndose que una porción mayor (el 43,6%) de la muestra sí acudió a ellos cuando estos eventos se dieron. En la siguiente tabla 46 se presenta esta distribución completa.

Tabla 46

Distribución de la frecuencia en la respuesta en la dimensión F.

	Nunca	Ocasional	Frecuente	Siempre
<i>F1 - Confidente (padre o madre)</i>	56,4%	33,3%	2,6%	7,7%
<i>F2 - Confidente (tutor)</i>	95%	5%	-	-
<i>F3 - Confidente (otro profesor)</i>	94,9%	5,1%	-	-

Nótese que si bien con respecto al profesor no se descubren respuestas por encima del 2, *ocasionalmente*, el caso es bien distinto con respecto a los padres, dónde sí se encuentra una porción, aun pequeña (7,7%), en la puntuación máxima (4, *siempre*).

Sobre las respuestas al ítem F4 que interrogaba por el sentimiento de respaldo, el primer dato destacable es la pérdida, siendo 10 los participantes (22,2%) que reusaron contestar a esta pregunta. La media, 1,89 (1 de mínimo y 4 de máximo), con una desviación típica de 1,157, indican una distribución variada: 19 participantes (el 54,3%) dijeron no sentirse respaldados (1, *nunca*), siete (20%) apuntaron hacerlo *en alguna ocasión* (2), tres (8,6%) dijeron sentirse *frecuentemente* (3) respaldados, y seis (17,1%) dijeron sentirse *siempre* (4) así. Resulta aquí destacable la polarización en las respuestas; si bien más de la mitad optó por la opción mínima, 1, *nunca*, se descubre un porcentaje relevante (17,1%) sí se posicionó en la posición máxima, 4, *siempre*, siendo menos concurrida la opción más moderada (3, *frecuentemente*). Esto se tratará de explicar más adelante

observando los perfiles de los que dieron estas respuestas a través del estudio de la estadística inferencial

De forma similar, pero menos acentuada, sucede con el ítem F5 que habla sobre las medidas de afrontamiento y que registró 13 pérdidas (28,9%). La media en las respuestas para esta pregunta es de 1,5, con una desviación típica de 0,984 (de nuevo, 1 mínimo y 4 máximo), presentándose la siguiente distribución: un tercio de los que respondieron (24, el 75% exacto) indicó que *nunca* (1) se tomaron medidas, tres (9,4%) apuntó que se tomaron *ocasionalmente* (2) y dos más (6,3%) indicaron que *frecuentemente* (3). Por último, tres participantes (el 9,4%) declararon que *siempre* (4) se tomaron medidas. También en este ítem es destacable el contraste; la preferencia es muy mayoritaria por la opción mínima (1, *nunca*) pero se encuentra también un grupo, más pequeño (9,4%) pero destacable por el contraste, que se posicionaron en la opción máxima, 4, *siempre*. Estos datos serán recuperados y cruzados con otras variables en los apartados posteriores, ofreciendo una visión de conjunto que resulta más explicativa.

2.5. Estadística inferencial sobre las prevalencia de las conductas de acoso y la victimización percibida.

2.5.1. Sobre la percepción de la violencia recibida en relación con el género y la edad.

Como se desarrollaba con detalle en el apartado de descripción de la muestra, los participantes en la investigación eran mayoritariamente mujeres (35, el 77,8%). La aplicación de la prueba de la U de Mann-Whitney considerando las entradas del ítem A2 que recogía la declaración de género de los participantes y el resto de ítems relativos a la prevalencia de la dimensión C (conductas de acoso) indicó en todos ellos escasa significación estadística, anticipando que en escrutado detallado no se iban a encontrar contrastes de gran relevancia entre los grupos. Así se expresa en la siguiente Tabla 47.

Tabla 47

Estadísticos descriptivos y significación estadística (U de Mann-Whitney) sobre la prevalencia de la violencia recibida en función del género.

	Mujeres				Hombres			
	Rango	X	DT	p	Rango	X	DT	p
<i>Violencia verbal</i>	24,11	1,66	0,471	,471	19,10	1,5	0,314	,282
<i>Violencia social</i>	23,86	1,38	0,421	,421	20,00	1,25	0,353	,372
<i>Violencia digital</i>	22,97	1,1	0,252	,252	23,10	1	0,140	,989

En ninguna de las tres modalidades de violencia se identificó, tras la aplicación de esta prueba, significación estadística relevante en función del género. En este sentido, al confrontar al detalle las medias y las desviaciones típicas de las respuestas expresadas por el grupo femenino, en ningún de los casos la variación supera la media décima, salvo en el ítem C5 (ser llamado por un mote), cuyo resultado sí es entre las mujeres apenas una décima (0,11) superior a la media. Con respecto al grupo masculino, también la variación se descubre minúscula con respecto a la media general. Solo se supera la décima en la mitad de los ítems, indicando todos ellos una incidencia sutilmente más baja: C2 (-0,12 con respecto a la media), C4 (-0,22), C5 (-0,40), C9 (-0,10), C11 (-0,11) y C12 (-0,11). En la Tabla 48 se presentan los detalles completos.

Tabla 48

Comparación de las media de las respuestas a los ítems de la dimensión C, por género. En la última columna se expresa la diferencia del grupo masculino frente al femenino.

	X	X	X	Diferencia
	General	Mujeres	Hombres	Mujeres - Hombres
<i>C1 - Insultos</i>	1,60	1,60	1,60	0,00
<i>C2 - Insultos a la familia</i>	1,42	1,46	1,30	0,16
<i>C4 - Amenazas</i>	1,52	1,57	1,30	0,27
<i>C5 - Motes</i>	1,80	1,91	1,40	0,51
<i>C6 - Insulto a la Iglesia</i>	1,87	1,89	1,80	0,09
<i>C7- Blasfemia</i>	1,58	1,57	1,60	-0,03
<i>C8 - Agresión física</i>	1,00	1,00	1,00	0,00
<i>C9 - Exclusión</i>	1,40	1,43	1,30	0,13
<i>C10 - Insultos o amenazas en RRSS</i>	1,13	1,14	1,10	0,04
<i>C11 - Difusión de rumores</i>	1,31	1,34	1,20	0,14
<i>C12 - Memes</i>	1,11	1,14	1,00	0,14
<i>C13 - Fotos robadas</i>	1,04	1,03	1,10	-0,07

Como puede comprobarse, sólo en el ítem C4, sobre las amenazas recibidas, resultó un 0,27 de media más alto entre las mujeres, y el ítem C5, sobre el ser llamado por un mote, medio punto más elevado también en el grupo femenino, siendo las únicas cifras que superan las dos décimas. De esta manera, en la revisión de estos datos no se destacan diferencias significativas con respecto al género y el tipo de agresión recibida.

Al entrar en detalle, y comparando los tipos de violencia y las frecuencias en las que se reciben, sí se descubre una incidencia ligeramente superior en el grupo femenino que conforma la muestra. Con respecto a la violencia verbal, el 85,71% de ellas declararon haberla sufrido al menos una de ella ocasionalmente, frente al 80% de ellos, y 37,14% dijo haberlo hecho de forma

frecuente, frente al 20% de ellos. Además, solo entre el grupo femenino se encuentran víctimas diarias; dos de ellas (5,71% respecto al grupo femenino, 4,4% respecto a la totalidad de la muestra) señalarían haber recibido algún tipo de violencia verbal a diario.

En relación a la violencia social también se encuentra alguna diferencia. El 51,54% de ellas indicaría haber sufrido al menos un tipo de violencia de forma ocasional, frente al 30% de ellos, y solo entre en la porción femenina se encontrarían víctimas frecuentes de este tipo de agresiones (2, el 5,71%). También en la violencia digital esta comparación indicaría una incidencia algo más alta entre las mujeres: el 20% (7) declararía haberla sufrido ocasionalmente, frente al 10% de los varones.

Atendiendo esta distribución en las medias, con respecto al género y al grado de victimización percibida según el criterio de categorización que se explicaba en el apartado, la composición de la muestra quedaría distribuida tal y como expresa en la siguiente Tabla 49.

Tabla 49

Distribución de la muestra según el género y el grado de victimización percibida. El porcentaje (M) y (H) refiere al propio grupo y el (T) al total de la muestra.

	Mujeres		Hombres	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>No es víctima</i>	3	8,6%	1	10%
<i>Victimización moderada</i>	20	57,1%	7	70%
<i>Victimización alta</i>	11	31,4%	2	20%
<i>Victimización muy alta</i>	1	2,9%	-	-

De nuevo, y en coherencia con lo expresado, se distingue una victimización sutilmente más elevada en la porción femenina de la muestra, siendo proporcionalmente mayor la cantidad de participantes mujeres que presentan una victimización percibida alta, frente a la opción moderada, más representada en la porción masculina.

Con respecto a la variedad en las formas de agresión, considerando tanto el tipo de violencia sufrida, la recurrencia y el género de los participantes, en la siguiente Tabla 50 se expresan los perfiles, segregando la distribución que ya se presentaba en la anterior Tabla 34.

Tabla 50

Variedad en las formas de agresión considerando el género de los participantes.

	Mujeres		Hombres	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Sufrieron solo formas de violencia verbal</i>	12	34,3%	5	50%
<i>Sufrieron distintas formas de violencia verbal y social</i>	12	34,3%	2	20%
<i>Sufrieron distintas formas de violencia verbal, social y digital</i>	6	17,1%	1	10%
<i>No sufrieron ningún tipo de violencia</i>	3	8,6%	1	10%
<i>Combinaciones atípicas</i>	2	5,7%	1	10%

Estos resultados revelan, en general y también de forma coherente con todo lo expresado anteriormente, una distribución similar en ambos grupos, destacando una incidencia ligeramente superior, muy poco significativa, en entre ellas. Así, en porción femenina, el 91,4% apuntó haber recibido al menos ocasionalmente algún tipo de violencia, cifra similar al grupo masculino, donde el porcentaje quedaría solo punto y medio por debajo, en el 90%. En cualquier caso, dada la asimetría de los grupos, más allá de la descripción de los resultados obtenidos con esta muestra, no resulta oportuno profundizar en generalizaciones en esta dimensión que precisarían de otro tipo de distribuciones.

Con respecto a la edad, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para averiguar la significación estadística entre las variables. Para acometer este estudio los participantes fueron agrupados en tres secciones: de 18 a 20 años (12, el 26,7%), de 21 a 23 años (22, el 48,9%) y de 24 y 25 años (7, el 15,6%), quedando fuera del análisis cuatro encuestados que, aun habiendo marcado la primera casilla de verificación que le confirmaba como participante válido, prefirieron no indicar su edad. A continuación, en la Tabla 51, se presentan los resultados completos.

Tabla 51

Estadísticos descriptivos de las conductas de acosos según los grupos de edad y significación (columna P, Kruskal-Wallis).

	18-20 años			21-23 años			24 y 25 años			<i>p</i>
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	Rango	X	DT	
<i>V. verbal</i>	28,21	1,83	0,246	18,57	1,54	0,517	16,29	1,42	0,439	,039
<i>V. social</i>	19,67	1,29	0,396	21,82	1,38	0,461	20,71	1,28	0,267	,858
<i>V. digital</i>	23,04	1,13	0,264	20,84	1,09	0,255	18	1	-	,351

Como puede comprobarse, solo en lo relativo a la violencia verbal se encuentra cierta significación ($p=,039$). En la misma revisión de las medias expresadas en la tabla se identifica, en esta modalidad particular de violencia, una variación de 0,41 entre el grupo más joven y el mayor,

siendo ésta la cifra más alta que resulta de la comparativa. En la siguiente Tabla 52 se presenta el estudio pormenorizado de los ítems que refieren a las agresiones de tipo verbal.

Tabla 52

Estadísticos descriptivos de las respuestas a los ítems sobre la violencia verbal recibida y significación (Kruskal-Wallis), distinguiendo entre grupos de edad.

	18-20 años			21-23 años			24 y 25 años			<i>p</i>
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	Rango	X	Rango	
<i>C1 - Insultos</i>	25,54	1,83	0,577	19,36	1,50	0,598	18,36	1,43	0,535	,206
<i>C2 - I. famlila</i>	20,50	1,33	0,492	21,41	1,41	0,590	20,57	1,43	0,787	,961
<i>C4 - Amenazas</i>	25,79	1,83	0,835	19,48	1,41	0,590	17,57	1,29	0,488	,155
<i>C5 - Motes</i>	28,46	2,33	0,651	18,05	1,64	0,848	17,50	1,57	0,787	,023
<i>C6 - I. Igles....</i>	26,17	2,08	0,258	19,43	1,77	0,812	17,07	1,57	0,535	,106
<i>C7- Blasfemia</i>	22,67	1,58	0,515	21,45	1,55	0,569	16,71	1,29	0,488	,469

En la revisión de los datos anteriores, solo el estudio del ítem C5 sobre el ser llamado por motes indicó significación estadística ($p=,023$). Al contrastar la incidencia de este tipo de agresión comparando los grupos, dos a dos, utilizando la prueba Mann-Whitney, se identificó significancia en la comparativa entre el primer grupo de edad y el segundo ($p=,010$) y entre el primero y el tercero ($p=,042$), pero ninguna entre el segundo y el tercero ($p=,909$). Sobre esto, y como ya se descubría en las medias presentadas la anterior Tabla 52, puede notarse como el primer grupo de edad presenta una incidencia mayor en este tipo concreto de agresión, 0,69 más respecto al segundo grupo y 0,76 con respecto al tercero. Eso significa que el número de agresiones disminuye conforme aumenta la edad. Esto también se evidencia en la distribución de las respuestas en relación a la frecuencia en la agresión; en la siguiente Tabla 53 se presenta el resultado completo expresado en porcentajes.

Tabla 53

Distribución de las respuestas al ítem C5 sobre los motes en función del grupo de edad.

	Nunca	Ocasional	Frecuente	Diario
<i>18-20 años</i>	8,3%	41,7%	50%	-
<i>20-23 años</i>	54,5%	36,4%	4,5%	4,5%
<i>23-25 años</i>	57,1%	28,6%	14,3%	-

Puede comprobarse que si bien en los dos grupos de mayor edad más de la mitad de los participantes no reconocieron este tipo de agresión, en el grupo más joven esta porción es mucho menor, manifestando de forma muy mayoritaria (el 91,7%) haber sido llamado por motes, ya sea ocasional o frecuentemente.

Salvo este detalle en los datos sobre la prevalencia que refiere a las agresiones de tipo verbal, no se descubre en el análisis del resto de ítems diferencias significativas entre los grupos de edad que merezcan mayor comentario.

Para concluir este punto, presentar la distribución que resulta de considerar esta segregación en grupos de edad en la medición del grado de victimización percibida, cuya categorización en función a la media obtenida en la dimensión C, *conductas de acoso*, se desarrollaba en el anterior apartado 2.1.2. En la siguiente Tabla 54 se muestran los estadísticos descriptivos que explican el resultado medio obtenido al considerar en conjunto todos los ítems de la escala C, en función del grupo de edad, incluyendo la significación estadística, calculada mediante la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 54

Victimización percibida (media total de la escala C) en función de los grupos de edad y significación estadística (Kruskal-Wallis).

	18-20 años			21-23 años			24 y 25 años			<i>p</i>
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	Rango	X	Rango	
<i>Vict. percibida</i>	27,83	1,5	0,184	18,80	1,35	0,356	16,21	1,26	0,242	,053

Nótese que ya en la observación de las medias y las desviaciones típicas se descubre un nivel de victimización ligeramente superior en el grupo de edad más joven. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney comparando los grupos, dos a dos, indicó significancia estadística entre el grado de victimización percibida del primer grupo y el segundo ($p=,023$), algo menor entre el primer grupo y el tercero ($p=,054$) y escasa entre el segundo y tercer grupo ($p=,537$). El sentido de estos resultados se observa bien en la distribución de la victimización (de nula a alta) en función de los grupos de edad que se presenta en la siguiente Tabla 55. Recuérdese el criterio para la categorización explicado en el apartado anteriormente referido: no son víctimas lo que obtuvieron 1 en el resultado medio de la escala C, presentan una victimización moderada los que obtuvieron entre 1 y 1,5 de media, alta aquellos que puntuaron más de 1,5 y muy alta aquellos que obtuvieron un promedio mayor de 2.

Tabla 55

Distribución de la muestra considerando el grado de victimización y la pertenencia al grupo de edad.

	18-20 años		21-23 años		24 y 25 años	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>No son víctimas</i>	0	-	3	13,6%	1	14,29%
<i>Victimización moderada</i>	6	50%	16	72,7%	4	57,14%
<i>Victimización alta</i>	6	50%	2	9,1%	2	28,57%
<i>Victimización muy alta</i>	0	-	1	4,5%	0	-

Se descubre que la totalidad de los participantes que componen el primer grupo de edad presentan algún grado de victimización, la mitad de ellos moderada y la mitad alta. En los dos grupos de mayor edad, además de encontrar una porción que no se reconoce como víctima (el 13,6% en el segundo, y el 14,29% en el tercero), los perfiles se concentran, de forma mayoritaria, en el tipo de victimización moderada (el 72,7% en el segundo grupo y el 57,14 en el segundo), siendo porcentualmente menor el sector que presenta una victimización alta en estos dos grupos.

2.5.2. *Percepción de la violencia recibida en relación al tipo de pertenencia, grado de reconocimiento y tipo de colegio.*

En primer lugar, aunque con los resultados del ítem B1, que interrogaba en clave dicotómica por la pertenencia al grupo creyente del padre, la madre o el tutor durante la etapa escolar, se pretendía evaluar posibles diferencias entre aquellos cuya pertenencia al grupo creyente particular era de tipo familiar y los que no (como se explicaba en el apartado 4 del capítulo I sobre las formas de acceso al Camino Neocatecumenal), los resultados obtenidos no permiten realizar comparaciones, ya que el 97,8% de los participantes respondió de forma afirmativa al ítem, indicando que la muestra está formada casi en su totalidad por participantes cuyos padres o tutores también eran miembros de esta comunidad religiosa, comprendiéndose una participación de tipo familiar. Solo un participante declaró lo contrario, obteniendo éste, además, resultados próximos al perfil medio: se percibiría como víctima ocasional, habiendo recibido al menos tres tipos de violencia verbal.

Con respecto al nivel de victimización percibida en relación al grado de reconocimiento de la diferencia religiosa por parte del resto del alumnado y del profesorado, por lo que se preguntaba en los dos últimos ítems de la dimensión B respectivamente (B4 y B5), el coeficiente de correlación de Spearman resultó significativo con respecto a la identificación por el grupo de iguales, pero no expresó ninguna significancia en relación al profesorado. En la siguiente Tabla 56 se expresan estos resultados.

Tabla 56

Índice de correlación de Spearman entre el nivel de victimización percibida, el grado de reconocimiento de la creencia por parte del grupo de igual (B4) y por parte del profesorado (B5).

	B4		B5	
	Rho	p	Rho	p
<i>Victimización percibida</i>	,463	,001	,205	,117

Se descubre en estos resultados una relación entre las variables que explica una victimización percibida ligeramente superior entre aquellos que expresaron o sintieron su identidad

religiosa más pública, más reconocida entre los compañeros, y, por el contrario, escasa correlación entre el grado de victimización y el reconocimiento de esta diferencia por parte del profesorado.

En la observación detallada del tipo de violencia recibida se aclara que esta progresión solo resulta evidente en las agresiones de tipo verbal (las más frecuentes, sufridas por el 86,7% de los participantes), sin que pueda observarse en el resto de tipos de violencia una linealidad igual. En la siguiente Tabla 57 se presentan estos resultados.

Tabla 57

Resultados de la dimensión C, agrupados por tipo de violencia que describen, en función del grado de reconocimiento de la creencia expresado en el ítem B4.

B4	Violencia verbal			Violencia social			Violencia digital		
	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT
<i>No lo sabía nadie</i>	2	1,41	0,589	2	1,5	0,707	2	1,50	0,707
<i>Lo sabían solo mis amigos</i>	13	1,43	0,363	13	1,3	0,325	13	1,08	0,277
<i>Lo sabía toda la clase</i>	15	1,47	0,355	15	1,2	0,371	13	1,07	0,258
<i>Lo sabía todo el instituto</i>	15	1,97	0,397	15	1,5	0,462	15	1,47	0,516

Como se decía, con respecto a la violencia verbal, se descubre en esta revisión cierta progresión, muy leve, a penas relevante, entre los tres primeros grupos, y una diferencia algo más significativa con respecto al último, donde aquellos que expresaron una exposición máxima de su diferencia religiosa presentan una media entre 0,4 y 0,5 puntos superior en este tipo de agresiones. Estos datos presentan también algunos interrogantes, como el reconocimiento de agresiones en la escala C (donde se explicitaba que estas se debían dar solo a causa de tal pertenencia religiosa) por parte de ciertos participantes que a su vez, niegan o estiman escaso el reconocimiento de tal diferencia por parte del grupo de iguales, y que resulta fundamental para el ejercicio de la atribución causal. Se recuperará este asunto en la discusión posterior de los resultados.

Por otra parte, respecto al reconocimiento por parte del profesorado de dicha pertenencia religiosa (ítem B5) y la emisión de comentarios que pudieron resultar dañinos u ofensivos (ítem E6), el coeficiente de correlación de Spearman ($p=,158$) indica una correspondencia baja entre las variables. No se descubre por tanto en estos resultados evidencias que relacionen una mayor exposición de la creencia o un conocimiento más generalizado por parte del profesorado con sufrir más a menudo este tipo de comentarios.

Por último, en el estudio de los resultados de la dimensión C en función del tipo colegio donde los participantes han cursado la escolaridad, a saber, público, concertado o privado (ítem A3), la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis no descubrió diferencias significativas. Así puede leerse en la siguiente Tabla 58.

Tabla 58

Estadísticos descriptivos de la dimensión C, en total en la primera fila (C.de acoso), y agrupados por tipo de violencia después, en función del tipo de centro, y la significación estadística de la comparación (p , Kruskal-Wallis).

	Público			Concertado			Privado			p
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	Rango	X	DT	
<i>C. de acoso</i>	22,93	1,38	0,220	22,05	1,38	0,334	36,75	1,62	1,76	,305
<i>Violencia verbal</i>	21,97	1,61	0,360	22,95	1,62	0,500	31,50	1,83	-	,622
<i>Violencia social</i>	23,57	1,36	0,399	21,80	1,32	0,413	35,50	1,75	0,353	,293
<i>Violencia digital</i>	21,97	1,06	1,868	22,98	1,09	0,237	31,00	1,33	0,471	,390

Estos datos indicarían la inexistencia de diferencias significativas entre los resultados relativos a la violencia recibida y sus tipos (ítems de la dimensión C) en función del tipo de colegio. Nótese que en los datos recogidos apenas se descubren variaciones entre los resultados en función del tipo de centro, pareciendo que los resultados más elevados se encuentran entre los dos participantes que cursaron la escolaridad en un centro privado, pero al resultar una porción tan pequeña de la muestra (apenas el 4,4%) resultaría inapropiado profundizar en interpretaciones mayores.

Con respecto a los comentarios recibidos por parte del profesorado y que son sentidos como dañinos u ofensivos por los participantes (E6), tampoco se han identificado diferencias significativas en función del tipo de centro. El índice de correlación de Spearman entre estas variables apuntó poca significancia estadística ($p=,278$). Como se puede comprobar en la siguiente Tabla 59, apenas se descubren variaciones.

Tabla 59

Resultados del ítem E6 sobre los comentarios recibidos por parte del profesorado en función del tipo de centro (ítem A3).

A3	E6 - C. Ofensivo...		
	N	X	DT
<i>Público</i>	15	1,40	0,507
<i>Concertado</i>	28	1,29	0,460
<i>Privado</i>	2	1	-

Como puede observarse en la tabla anterior, los dos participantes que estudiaron en un centro privado manifestaron no haber recibido nunca este tipo de comentarios, y en la porción mayoritaria que cursó la escolaridad en colegios públicos o concertados, la diferencia apenas supera una décima.

Por otra parte, en relación con la escala F que se interesaba por el rol del confidente, el sentimiento de respaldo y las medidas adoptadas, la aplicación de la prueba Kruskal-Wallis indicó significación estadística en función del tipo centro en dos de las cinco variables que incluye. Así puede leerse en la siguiente Tabla 60.

Tabla 60

Significación estadística (Kruskal-Wallis) en la relación de los ítems de la dimensión F con el tipo de colegio (ítem A3)

	Público			Concertado			Privado			<i>p</i>
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	Rango	X	DT	
<i>F1 - C. Padre...</i>	16,63	1,42	0,900	22,30	1,76	0,876	11,50	1	-	,131
<i>F2 - C. Tutor</i>	19,50	1,00	-	21,10	1,08	0,277	19,50	1	-	,540
<i>F3 - C. Profes.</i>	19,00	1,00	-	20,63	1,08	0,282	19,00	1	-	,526
<i>F4 - Respado...</i>	12,36	1,18	0,405	19,50	2,05	1,174	32,50	4	-	,009
<i>F5 - Medidas...</i>	14,19	1,13	0,354	16,14	1,45	0,963	29,75	3,5	0,707	,020

Como puede leerse, en los tres primeros ítems que indagan sobre el reconocimiento de confidentes en las figuras del padre o la madre (F1), tutor (F2) o cualquier otro profesor o profesora (F3), estos resultados indicarían que no existe correspondencia significativa en las respuestas sobre el reconocimiento de confidentes en función del tipo de centro en el que se cursó la escolaridad. Sí se identifica diferencias respecto al sentimiento de respaldo (F4, $p=,009$) y al reconocimiento de medidas tomadas (F5, $p=,020$) expresado por los participantes, encontrándose una aquí correlación significativa entre el tipo de centro donde se estuvo escolarizado.

El estudio correlacional entre estas variables, a saber, el ítem A3 sobre el tipo de colegio, y los ítems F4 y F5, también expresa un índice que explica una relación significativa. Ambas cifras explicarían una vinculación estrecha entre el tipo de centro y las respuestas relativas al sentimiento de respaldo y la toma de medidas por parte de los mismos. Estos resultados se evidencian al revisar los estadísticos descriptivos en función del tipo de centro, como se presenta en la siguiente Tabla 61.

Tabla 61

Resultados los ítems F4, sobre sentimiento de respaldo, y F5, sobre las medidas tomadas, C, en función del tipo de centro (ítem A3).

A3	S. de respaldo (F4)			Medidas tomadas (F5)		
	N	X	DT	N	X	DT
<i>Público</i>	11	1,18	0,405	8	1,13	0,354
<i>Concertado</i>	22	2,05	1,174	22	1,45	0,963
<i>Privado</i>	2	4	-	2	3,55	0,707

Como puede leerse, los participantes en la investigación que cursaron sus estudios en centros privados y concertados (todos ellos religiosos, según las respuestas al ítem A4, recuérdese el apartado 3.2 del capítulo II) expresaron un mayor sentimiento de respaldo y reconocieron en mayor grado la toma de medidas por parte la institución, encontrándose en este punto una ligera diferencia entre público y concertado, pero más significativa con respecto al privado. De nuevo, considerando lo pequeña que resulta la porción de la muestra que estuvo escolarizada en un centro privado, la lectura de estos datos no permite extender mayores generalizaciones.

Sí se evidencia en los resultados una relación directa entre estas dos variables, la toma de medidas (F5) y el sentimiento de respaldo expresado (F4), presentando el estudio correlacional una significación muy alta (Spearman, $p < .001$). Esto indicaría, como se ve evidencia en la siguiente Tabla 62, una correspondencia en las respuestas entre el nivel de respaldo sentido manifestado y el reconocimiento de la toma de medidas por parte del centro. Si bien en las respuestas se explica de forma mayoritaria que al darse estas situaciones nunca se tomaron medidas (el 74% así lo expresó), el sentimiento de amparo progresa conforme éstas se reconocen con mayor frecuencia.

Tabla 62

Expresión del sentimiento de respaldo (F4) en función de la frecuencia en la toma de medidas por parte de los centros (F5).

Medidas de afrontamiento (F5)	Sentimiento de respaldo (F4)		
	N	X	DT
<i>Nunca</i>	23	1,18	0,405
<i>En alguna ocasión</i>	3	2,33	0,577
<i>Frecuentemente</i>	2	3,50	0,707
<i>Siempre</i>	3	4,00	-

Estos datos explican una relación directa entre ambas variables, presentando los participante (minoritarios) que sí reconocieron una frecuencia mayor en el despliegue de medidas un sentimiento de respaldo elevado, mientras que aquellos (la mayoría) que no las reconocen, expresan haberse sentido escasamente respaldados, apenas dos décimas por encima de la cifra mínima (1, *nada*).

2.6. Estimación del grado de afectación y la atribución causal

Se presentan en este apartado los resultados de los dos ítems de la dimensión G del cuestionario que abordaban el objetivo específico 1.5, *estimar el grado de afectación y atribución causal que estos alumnos otorgan a esta pertenencia religiosa en relación con la violencia recibida y/u observada*. Como se adelantaba en la introducción del capítulo, la atribución causal es una cuestión transversal que se indaga de forma implícita en los ítems de las dimensiones

anteriores, especialmente de la C, y de forma explícita en los dos ítems de la dimensión G cuyos resultados se presentan en las siguientes líneas.

2.6.1. Estadística descriptiva de la dimensión que mide la atribución causal

Se presenta en este punto los resultados obtenidos para los dos ítems que componen la dimensión G. De forma distinta al resto de ítems, para responder a esta pregunta se utilizó una escala aditiva de tipo Likert, numérica, donde 1 es *nada* y 5 *mucho*. En la siguiente Tabla 63 se muestran los resultados.

Tabla 63

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala G.

	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>X</i>	<i>DT</i>	<i>Moda</i>	<i>Me.</i>
<i>G1 - Estim. grado de afectación</i>	44	1	4	1,59	0,871	1	1
<i>G2 - Creencia atribución</i>	43	1	4	2,44	1,007	3	2

Con respecto al primero de los ítems, el dato medio indica una afectación general baja (1,59, entre *nada* y *algo*), indicando tanto la expresión del máximo (4, *bastante*) como la distribución que dibuja la cifra de la desviación típica, elevada, la presencia de participantes que sí indicaron cierta afectación. De nuevo, este dato recoge en conjunto las valoraciones de aquellos que no dijeron no haber sufrido violencia con la de los que sí declararon haberla sufrido ocasionalmente o frecuentemente. En el siguiente punto se profundizará en esta distinción, ofreciendo una imagen detallada que resulta más clarificadora.

Con respecto a la creencia en la atribución causal, la media indica una creencia moderada, próxima al punto central, entre (2) *poco* y (3) *algo*, encontrando también aquí en el dato máximo y en desviación típica indicios que explican una distribución variada con una porción significativa en la puntuación mínima (1) *nada* y pero alcanzando en ciertos casos cifras superiores, siendo *bastante* (4) el máximo. En la siguiente tabla 64 se presenta la distribución completa de las respuestas a ambos ítems.

Tabla 64

Distribución de las respuestas a los ítems G1 y G2 expresado en porcentajes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
<i>G1 - Estim. grado de afectación</i>	61,4%	22,7%	11,4%	4,5%	-
<i>G2 - Creencia atribución</i>	20,9%	30,2%	32,6%	16,3%	-

Aunque este dato merece revisión distinguiendo víctimas de no víctimas, la frecuencia en las agresiones y el tipo de violencia recibida, como se hará en los siguientes apartados, estos resultados indican que en general, al estimar el grado de afectación a causa a las situaciones vividas, las valoraciones fueron nulas o muy bajas: nótese que el 61,4% optó por la opción que niega cualquier afectación y el 22,7% por la opción mínima, sumando ambas opciones el 84% de las respuestas, indicando un daño muy escaso.

Sí se descubre en cambio cierto grado de creencia en la atribución causal, con una distribución más normal, con la mayoría de las respuestas en las opciones centrales de la escala, el 62,8% entre *poco* y *algo*, repartiéndose en la misma proporción el resto de respuestas en la opción que niega la atribución causal (20,9%) y los que la consideran más firmemente (16,3%). En el siguiente apartado se parten estos resultados, considerando el resto de variables, profundizando en su comprensión.

2.6.2. Grado de afectación y atribución causal en función de la edad y el género

En aplicación de las pruebas para el estudio del impacto y la creencia de la atribución causal en función del género y la edad se descubrió una significación baja. Así, de la revisión de las medias considerando los grupos de edad y el género de los participantes resultó una distribución muy pareja que explica un grado de impacto y de creencia en la atribución causal muy similar entre los grupos. En la siguiente Tabla 65 se presentan los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney que evidencia la escasa significación que se apuntaba en las primeras líneas en función al género.

Tabla 65

Significación estadística (U de Mann-Whitney) de los ítems G1 y G2 en función del género (A2)

	Mujeres			Hombres			<i>p</i>
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	
<i>G1 - Impacto</i>	23,91	1,71	0,938	23,91	1,20	0,422	,122
<i>G2 - Creencia en la atribución</i>	23,92	2,61	0,998	23,92	1,90	0,876	,058

En la lectura de estos datos se puede descubrir en la porción femenina de la muestra una percepción algo superior, poco significativa, con respecto al grado de afectación (algo más de medio punto) y una creencia en la atribución causal más pronunciada (un 0,71 superior). También la revisión de las desviaciones típicas explica en el grupo femenino una distribución más variada de las respuestas. Aunque la significación es muy escasa, en la discusión posterior sí se recuperará estos datos considerando los análisis anteriores sobre la prevalencia donde también se descubrió

una incidencia ligeramente superior en la porción femenina de la muestra y que podría resultar explicativa.

Como se adelantaba, con respecto a la edad tampoco se descubren diferencias significativas. En la siguiente Tabla 66 se presentan estos resultados medios distinguiendo entre los tres grupos de edad establecidos.

Tabla 66

Significación (p, Kruskal-Wallis) de los ítems G1 y G2 en función del género (A2)

	18-20 años			21-23 años			24-25 años			<i>p</i>
	Rango	X	DT	Rango	X	DT	Rango	X	DT	
<i>G1 - Impacto</i>	24,25	1,83	0,835	17,71	1,38	0,805	22,43	1,86	1,215	,173
<i>G2 - Creen...</i>	21,86	2,64	0,924	19,64	2,43	1,076	18,14	2,29	1,113	,764

Nótese que la diferencia entre las medias resulta muy escasa, siendo el dato máximo en la variación los 0,45 puntos que separan las respuestas del grupo de edad A del B. De esta manera, salvo en los detalles apuntados, no encuentran alteraciones que resulten de especial relevancia en la revisión de estas variables en función del género y la edad de los participantes.

2.6.3. Victimización y grado de afectación. Análisis correlacional.

Siendo la relación más consecuente con los objetivos, en primer lugar se estudió la correlación entre el grado de afectación expresado y el grado de victimización que resulta de la revisión de las respuestas a la dimensión C, *conductas de acoso*, y que recoge la variedad de agresiones que dice haber recibido el participante y la recurrencia en que se dieron. El coeficiente de correlación de Spearman entre estas dos variables apunta de entrada una significación alta ($p=,001$). De esta manera, como puede leerse en la siguiente Tabla 67 que recoge los resultados medios de las respuestas a este ítem distinguiendo el grado de victimización percibida (según la media obtenida en las respuestas a la escala C), se descubre una progresión coherente entre en la estimación del impacto y la percepción como víctima.

Tabla 67

Resultados de las respuestas al ítem G1, grado de afectación o impacto, según el nivel de victimización percibida.

	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DT</i>	<i>Mod.</i>	<i>Max.</i>	<i>Min.</i>
<i>No son víctimas</i>	3	1,00	0	1	1	1
<i>Victimización moderada</i>	27	1,33	0,620	1	3,00	1,00
<i>Victimización alta</i>	13	2,08	0,954	2	4,00	1,00
<i>Victimización muy alta</i>	1	4	-	-	-	-

En general, se observa en los datos expuestos la expresión de un mayor grado de afectación entre aquellos se percibieron como víctimas en más formas de violencia o de forma más recurrente. Este dato, nulo entre los que no se reconocen como víctimas, se presenta bajo entre los que presentan una victimización moderada y alta, tres décimas por encima del 1 (*nada*) en el primer grupo y apenas superando el 2 (*poco*) en el segundo, encontrando en las desviaciones típicas y en la expresión del mínimo y el máximo también cierta variedad en las respuestas.

Esto relación se evidencia en la distribución de las respuestas, tal y como se presenta en la siguiente Tabla 68. En ella puede observarse como, de forma coherente, en el primer grupo que presenta una victimización moderada la expresión del grado de afectación es menor que en segundo, que presenta una distribución más amplia y manifestando un nivel de impacto mayor.

Tabla 68

Distribución de las respuestas al ítem G1 sobre el grado de afectación según el grado de victimización percibida (según la media de las respuestas a la dimensión C).

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
<i>Victimización moderada</i>	74,1%	18,5%	7,4%	-	-
<i>Victimización alta</i>	30,8%	38,5%	23,1%	7,7%	-

Como se decía, en el primer grupo, *victimización moderada*, casi tres cuartas partes no reconocen ningún tipo de afectación, siendo apenas el 25,9% los que estiman cierto grado de impacto (ligero, entre 2 y 3 puntos), siendo mayo en el segundo la porción de quienes sí reconocen algún impacto, siendo más (el 69,2%) los que así lo expresan que lo niega completamente (30,8%), encontrando además una porción que sí reconoce un impacto alto (4, *bastante*). En el grupo que presentan una victimización alta también se descubre una distribución es más amplia, encontrándose incluso un segmento que considera bastante impacto (7,7%).

El estudio de estos datos explicaría que si bien la valoración del grado de afectación aparece nula o baja en la mayoría de los caso, sin impacto o con un impacto leve en la gran mayoría de participantes, incluso entre aquellos que reconocieron haber sufrido ciertas agresiones, este progresa con en el grado de victimización percibida, es decir, conforme se han sufrido más formas de violencia distintas o su recurrencia ha sido mayor. Así, las valoraciones de afectación o impacto mayores (hasta tres participantes con valoración 4, *bastante*) pertenecen a perfiles con victimización percibida alta.

Con respecto a la variedad en las formas de agresión, se observa la misma progresión, siendo también correlativa al grado de victimización. Así, aquellos que sufrieron uno o dos tipos de violencia, mayoritariamente de tipo verbal o verbal y social, aunque hay más combinaciones (véase el apartado 2.1 y los datos completos en el Anexo VII), presentan, de forma general (encontrándose

excepciones puntuales), una valoración inferior del grado de impacto que aquellos que manifestaron haber sufrido los tres tipos. En la siguiente Tabla 69 se presentan estos resultados.

Tabla 69

Estimación media del grado de impacto (G1) según la variedad en las formas de violencia recibida. Hasta tres tipos identificados; violencia verbal, social y digital.

	N	X	DT
<i>Un tipo de violencia</i>	19	1,42	0,692
<i>Dos tipos de violencia</i>	15	1,47	0,794
<i>Tres tipos de violencia</i>	7	2,57	1,134

Nótese como aquellos que expresaron haber recibido agresiones de los tres tipos de violencia, aun con distinta recurrencia, indicaron un nivel afectación mayor, todavía ligero (entre *poco* y *algo*), pero un más de un punto por encima del resto de grupos. Con respecto a la frecuencia en las agresiones, la estimación del impacto presenta el mismo progreso, descubriéndose una valoración mayor en aquellos que manifestaron sufrir agresiones frecuentes y diarias. Estos resultados se ofrecen en la siguiente Tabla 70.

Tabla 70

Estimación media del grado de impacto (G1) según la recurrencia en las agresiones recogidas. Se estima aquí ocasional, frecuente o diaria, según el valor máximo expresado por el participante en los ítems de la dimensión C (conductas de acoso).

	N	X	DT
<i>Ocasional</i>	25	1,28	0,542
<i>Frecuente</i>	14	2	0,961
<i>Diaria</i>	2	3,5	0,707

De esta manera, los datos obtenidos expresan un nivel de impacto percibido casi nulo entre aquellos que sufrieron violencia de forma ocasional, escasamente reconocido por aquellos que expresaron una recurrencia frecuente (2, *poco*) y valorado de mayor forma por quienes manifestaron haber recibido algún tipo de agresión de forma diaria (3,5, entre 3 *algo* y 4 *bastante*).

También se consideró en el estudio de la expresión de la afectación el sentimiento de respaldo, el reconocimiento de confidentes y el despliegue o no de medidas de afrontamiento, explorando la posible correlación entre estas cuestiones que tiene que ver directamente con la protección y el nivel de afectación expresado. La aplicación de este mismo coeficiente a los resultados de los ítems de la dimensión F indicó, en general, escasa correlación. En la siguiente Tabla 71 se expresan estos resultados.

Tabla 71

Coefficiente de correlación de Spearman entre los ítems de la escala F y el ítem G1 que mide el grado de afectación.

	G1	
	Rho	p
<i>F1 - Confidente padre / madre</i>	,355	,152
<i>F2 - Confidente tutor</i>	,972	,006
<i>F3 - Confidente profesorado</i>	1	,000
<i>F4 - Sentimiento de respaldo</i>	,142	,235
<i>F5 - Medidas tomadas</i>	,241	,213

El primero de los ítems (F1) sobre el reconocimiento de confidentes en la figura del padre o la madre (F1) no se identifica significación estadística. Los ítems F2 y F3, que recogían el reconocimiento de confidentes en el tutor o la tutora y en entre el resto del profesorado respectivamente, este estudio sí indica correlación entre las variables. En la siguiente Tabla 72 pueden observarse los resultados medios de la expresión del grado de impacto o afectación en función del reconocimiento de la figura del tutor como confidente, encontrándose en ellos cierta diferencia.

Tabla 72

Expresión media del grado de afectación o impacto (G1) en función del reconocimiento del tutor como confidente (F2)

F2 - Confidente tutor	G1 - Impacto	
	X	DT
Nunca	1,63	0,913
En alguna ocasión	1,50	0,707

Como puede leerse en la tabla, se observa un grado de afectación ligeramente superior, apenas una décima, entre los que indicaron no haber tenido al tutor como figura de apoyo cuando estas situaciones se daban, representando éstos la mayoría de la muestra (95%) que los que sí lo reconocieron. Sucede de forma similar con respecto al resto del profesorado, como puede observarse en la siguiente Tabla 73.

Tabla 73

Expresión media del grado de afectación o impacto (G1) en función del reconocimiento de confidentes entre el resto del profesorado (F3)

F3 - Confidente profesorado	G1 - Impacto	
	X	DT
<i>Nunca</i>	1,65	0,919
<i>En alguna ocasión</i>	1,50	0,707

De igual forma, los que no reconocieron tampoco una figura de apoyo entre el profesorado (el 94,9% de la muestra) expresaron un grado de impacto algo superior que aquellos que no lo hicieron. Dada la desproporción en las muestras y la variación escasa, apenas una décima, aun dándose cierta correspondencia, este dato resulta de poco valor interpretativo en un función de los objetivos planteados.

Con respecto la expresión del sentimiento de respaldo recogida de forma explícita a través del ítem F4 y que resulta de especial interés dentro de los ítems de la dimensión F, el estudio (Tabla 72) explica con claridad que no existe correlación significativa entre las variables, descartándose en los resultados recogidos algún tipo de correspondencia entre el grado de impacto expresado por los participantes y el sentimiento de apoyo o amparo. Tampoco en ítem F5 sobre la toma de medidas por parte del centro se encuentra una correspondencia significativa.

Con respecto al docente y la emisión de comentarios que fueron sentidos como dañinos u ofensivos por partes de profesorado, por el que se interrogaba en el ítem E6, el cálculo del coeficiente de Spearman sí indica correspondencia entre las variables ($p=,015$). En la revisión de los datos, como se presenta con detalle en la Tabla 74, puede comprobarse como aquellos que indicaron haber sufrido este tipo de comentarios por parte del docente con mayor frecuencia expresan a su vez un grado de afectación o impacto ligeramente mayor.

Tabla 74

Estimación media del grado de impacto (G1) según recibieron o no comentarios ofensivos o dañinos por parte de profesorado (E6).

E6 - Comentarios ofensivos prof.	G1 - Impacto		
	N	X	DT
<i>Nunca recibieron comentarios</i>	32	1,45	0,810
<i>Los recibieron ocasionalmente</i>	23	2,15	1,068

Se descubre en estos datos una diferencia de 0,7 décimas de media en la estimación del grado de afectación entre los que recibieron ocasionalmente este tipo de comentarios y los que no lo hicieron. La desviación típica también resulta significativa, encontrándose en ambos casos una distribución muy heterogénea. En la discusión posterior de los resultados se tratará de aproximar una interpretación para esta correlación considerando el resto de variables y el estudio cualitativo de los textos recogidos en el ítem E8.

2.6.5. *Victimización y creencia en la atribución causal. Análisis correlacional.*

En primer lugar, igual que se hizo en el análisis anterior sobre la estimación de la afectación o el impacto (ítem G1), el primer estudio relevante en para la observación pretendida por lo

objetivos es la correlación entre el grado de victimización expresado por los participantes en la dimensión C del cuestionario y la creencia en la estimación causal, recogida a través del ítem G2.

El primer cálculo del coeficiente de Spearman entre estas dos variables, considerando en su conjunto la totalidad de los ítems de dicha dimensión, indica una correspondencia poco significativa, (Spearman, $p=,067$). Entrando más en detalle, el estudio correlacional pormenorizado considerando en su conjunto a los ítems en función del tipo de violencia al que refieren solo indica cierta significación estadística ($p=,029$) en lo relativo a la violencia verbal, descartándose en los otros dos tipo (violencia social, $p=,890$ y violencia digital, $p=,148$).

Este dato relativo a la violencia verbal (la más sufrida por los participantes del estudio, el 86,7% de ellos) explicaría como aquellos que presentaron puntuaciones medias más altas en estos ítems particulares de la escala C referidos a las agresiones verbales manifestaron a su vez una creencia más firmes en la atribución causal. Esta progresión se expresa en la siguiente Tabla 75, donde se encuentra una media ligeramente mayor en las respuestas a estos ítems en aquellos que expresaron una creencia en la atribución casual más alta.

Tabla 75

Media de las repuestas a los ítems C1, C2, C4, C5, C6 y C7 agrupados según la creencia en la atribución causal expresado en el ítem G2.

G2	Violencia Verbal	
	DT	X
<i>Nada</i>	0,477	1,46
<i>Poco</i>	0,393	1,65
<i>Algo</i>	0,331	1,58
<i>Bastante</i>	0,533	2,05

Se descubre que si bien apenas hay diferencia entre las puntuaciones centrales (*poco* y *algo*), sí se encuentra medio punto de diferencia entre quienes negaron completamente la creencia en la atribución causal y quienes la afirmaron con mayor rotundidad. Con respecto a la recurrencia en las agresiones, también se encuentra una progresión similar, presentándose una creencia algo mayor en aquellos que manifestaron haber sufrido agresiones con mayor recurrencia, como puede leerse en la siguiente Tabla 76.

Tabla 76

Creencia en la atribución causal (G2) según la recurrencia en las agresiones recogidas. Se estima aquí ocasional, frecuente o diaria, según el valor máximo expresado por el participante en los ítems de la dimensión C (conductas de acoso).

	G2	
	DT	X
<i>Nunca recibieron agresiones</i>	1,155	1,67
<i>Las recibieron ocasionalmente</i>	0,917	2,44
<i>Las recibieron frecuentemente</i>	1,127	2,54
<i>Las recibieron diariamente</i>	1,414	3

Como puede observarse en la tabla, en lo referente a la creencia en la atribución causal existe una diferencia de casi 0,8 décimas entre los que no recibieron ningún tipo de agresión de los que la recibieron ocasionalmente, y 1,3 puntos con respecto a aquellos que expresaron haberlas sufrido diariamente. La revisión de las desviaciones típicas, altas, explica también una distribución variada en los grupos. En la siguiente Tabla 77 se presentan estos resultados, donde puede observarse la misma progresión.

Tabla 77

Distribución de la creencia en la atribución causal (G2) según la recurrencia en las agresiones recogidas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante
<i>Nunca recibieron agresiones</i>	66,7%	-	33,3%	-
<i>Las recibieron ocasionalmente</i>	16,0%	36,0%	36,0%	12,0%
<i>Las recibieron frecuentemente</i>	23,1%	23,1%	30,8%	23,1%
<i>Las recibieron diariamente</i>	-	50,0%	-	50,0%

La lectura de estos datos presenta ciertas implicaciones que serán recuperadas en la discusión posterior de los resultados. Nótese que entre los que sufrieron agresiones ocasionalmente son más lo que no creen en esta atribución causal que lo que lo hacen firmemente (4, *bastante*) y en los que la recibieron de forma frecuente, ambos grupos representan la misma proporción exacta.

Con respecto a los comentarios emitidos por el profesorado y que resultaron dañinos u ofensivos por parte de los participantes, el estudio correlacional de Spearman ($p=,053$) ofreció un coeficiente apenas 3 centésimas por encima de la cifra de 0,05 que marca la relevancia en la correlación de las variables. En la revisión al detalle se descubre que aquellos que manifestaron haber recibido este tipo de comentarios presentan una creencia en la atribución causal ligeramente superior (2,86 de media, 0,864 de desviación típica) a aquellos que no lo hicieron (2,24 de media, 1,023 de desviación típica), algo más de medio punto de diferencia.

Finalmente, en el estudio correlacional (Spearman) de la presencia o no de otros compañeros correligionarios en el centro y en el aula y su relación con esta creencia en la atribución, explicó una correspondencia irrelevante entre las variables; $p=,919$ respecto al ítem E3 (otros miembros en el centro) y $p=,118$, en el E4 (en la misma clase). Sí descubrió, en cambio, una correspondencia singular con respecto al ítem E5 que preguntaba explícitamente sobre si estos compañeros correligionarios sufrían agresiones; el estudio de estas variables expresó una correlación muy significativa, $p=,001$. Así, en la siguiente Tabla 78 puede comprobarse como la creencia en la atribución causal es progresiva, siendo mayor entre aquellos que conocen o han sido testigos de agresiones a otros compañeros.

Tabla 78

Resultado medio de las respuestas al ítem G2 sobre la creencia en la atribución causal según se conoce o se ha sido testigo de otras agresiones a correligionarios (ítem E5).

	G2	
	X	DT
<i>No, sé que nunca se dieron</i>	1,90	0,876
<i>No lo sé</i>	2,33	0,913
<i>Sí, me lo han contado</i>	3,60	0,548
<i>Sí, yo lo he visto</i>	2,80	1,304

Se descubre en estos datos que aquellos que manifestaron tener conocimiento mediante terceros o fueron testigos directos presentan una creencia en la atribución causal mayor que la que se dan en aquellos que niegan con rotundidad que estas situaciones se dieran o dicen desconocerlo. La estrecha correlación entre estas variables, que podría resultar aclaratoria en distintos sentidos, será recuperada más adelante en la discusión de los resultados.

3. PRESENTACIÓN Y ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS NARRACIONES RECOGIDAS.

Cerrando el cuestionario, a través de los ítems H1 y H2 se solicitó a los encuestados la narración de dos casos donde se diera una agresión a causa de la creencia religiosa profesada, es decir, atribuidos causalmente a esta pertenencia particular, uno vivido en primera persona (H1) y otro conocido u observado (H2). Esto se hizo mediante dos preguntas abiertas, consecutivas, con un campo a completar tras el enunciado sin que mediara ningún tipo de condicionante de tiempo o límite de caracteres.

Si bien en el diseño de la investigación se tenía previsto acometer sobre estas narraciones un estudio cualitativo sistematizado asistido por un software especializado (ATLAS.ti),

ahondando en un análisis de los contenidos y del discurso, también en relación con el resto de variables cuantitativas, dada la cantidad de respuestas cualitativas recogidas (más del 80% de los participantes declinó contestar a estas preguntas) y el carácter de los textos, con narraciones muy sintéticas (entre 20 y 40 palabras de media, generalmente expresadas en una única oración), con escaso o nulo marco contextual o descriptivo, con pocas oportunidades para la discusión de los matices o la generalización, se convino oportuno optar por una metodología de análisis cuantificada por categorías. Así, el estudio de los relatos recibidos se hace desde la revisión particular del contenido manifiesto del texto (tipo de violencia que describen, recurrencia, agresores, testigos, escenarios, etc.), su categorización en etiquetas según la modalidad de agresión y su análisis comparativo, considerando los perfiles de los narradores según sus respuestas al resto de dimensiones del cuestionario, especialmente la dimensión C que mide la prevalencia.

En los Anexos V y VI se adjunta el sumario completo de las narraciones, acompañadas del perfil que describe a los autores, y en los siguientes dos apartados se presentan los resultados obtenidos a partir del estudio de estos textos, en primer lugar los que explican sucesos vividos por los mismos narradores (H1) y después aquellos que cuentan situaciones vividas u observadas donde las víctimas eran otros compañeros correccionarios (H2).

3.1. Sobre el ítem H1 y las narraciones de los sucesos vividos en primera persona.

A través del ítem H1 se recogieron siete narraciones que fueron objeto de estudio, tanto en el análisis del mismo texto como en su revisión considerando las respuestas del narrador al resto de dimensiones del formulario (análisis mixto).

En primer lugar, se descubre una pérdida muy elevada; el 84,4% de los participantes no completó esta pregunta a esta pregunta. Entre aquellos que no respondieron se encuentran la porción que se no percibió como víctima (1 de media en las respuestas a la dimensión C, *conductas de acoso*) y casi la totalidad de los presentaron una *victimización moderada* (entre 1 y 1,5 de media). Así, de los siete participantes que dejaron su comentario, dos habrían manifestado en sus respuestas a la dimensión C del cuestionario (*conductas de acoso*) haber recibido violencia de forma ocasional y cinco de forma frecuente, presentando todos ellos niveles de victimización percibida moderada (cinco) o alta (dos).

Con respecto al género, la distribución es idéntica; los que expresaron ser víctimas ocasionales son hombres y el resto de la muestra, mayoría y manifestando formas de agresión frecuente, son mujeres. Sobre la edad, estos participantes se sitúan entre los 21 y 24 años, siendo la media 22 años. Los perfiles completos se presentan en la siguiente Tabla 79. El número en la primera columna, *participante*, es el asignado para la identificación anónima según el orden de entrada del cuestionario y que puede revisarse en el Anexo VII, con la totalidad de las respuestas, y en el Anexo V, donde se presentan, de forma ordenada, los textos recogidos mediante este ítem.

Tabla 79

Perfiles de quienes respondieron al ítem H1. La media hace referencia a las respuestas de los ítems de la dimensión C, conductas de acoso.

Participante	Género	X	V. Verbal	V. Social	V. Digital
17	Hombre	1,09	Ocasional	-	-
20	Hombre	1,36	Ocasional	Ocasional	-
28	Mujer	1,64	Frecuente	Ocasional	-
11	Mujer	1,73	Frecuente	Ocasional	-
19	Mujer	1,91	Frecuente	Frecuente	Ocasional
34	Mujer	2	Frecuente	Frecuente	Ocasional
4	Mujer	2,64	Diaria	Ocasional	Ocasional

Se trata de narraciones muy breves (38 palabras de media, siendo 105 el máximo, 14 el mínimo, siempre expresado en una única oración salvo en el comentario más largo, que utiliza dos), la mayoría apuntando un único evento violento, en algunos casos de forma poco específica. Son de carácter sintético, lacónicos, generalmente sin acompañar un marco contextual preciso, tanto espacial como temporal, y sin que se defina quién o quiénes son los agresores (generalmente compañeros, pero sin mayores aclaraciones). Tampoco se identifica la presencia testigos (salvo en el nº4), de confidentes o de alguna estrategia de resolución. Con respecto a la variedad en las formas de agresión, en el análisis de los tipos de violencia descritos se descubre en las narraciones, de forma muy mayoritaria, ataques verbales. En la siguiente Tabla 80 se presentan estos resultados.

Tabla 80

Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos, según el tipo de violencia, recurrencia, agresor/es, testigos y escenarios. P, en la primera columna, es el número con el que se identifica al participante.

P	Violencia	Recurrencia	Agresor/es	Testigos	Escenarios
4	Verbal	Ocasional	Profesora / Compañeros	Sí	Dentro, vigilado
11	Verbal	Ocasional	Compañeros	-	Fuera / Dentro, no vig.
17	Verbal	Ocasional	Compañeros	-	-
19	Verbal	Ocasional	Compañeros	-	Dentro, no vigilado
20	Verbal	Frecuente	Compañeros	-	Dentro, no vigilado
28	Verbal	-	-	-	Dentro, vigilado
34	Social	-	Compañeros	-	-

Comentar primero el único texto en el que se manifiesta un tipo de agresión distinta a la verbal, en la última fila de la tabla anterior (nº 34). Como se apunta con detalle en el anexo

referido, esta participante presenta la media más alta en victimización percibida entre aquellos que dejaron respuesta para ítem (2, *elevada*), manifestando en sus respuestas a la dimensión C de cuestionario (*conductas de acoso*) haber recibido de forma frecuente distintas formas de violencia verbal y social, causándole esto un impacto alto (4 de 5 en el ítem G1, sobre el grado de afectación percibido). En su comentario habla explícitamente de daño psicológico, expresando fuertemente asilamiento y soledad: “*no son solo agresiones, también en lo psicológico, en dejar siempre a la persona sola, la indiferencia de Todos contigo*”. Nótese el refuerzo en la palabra *Todos*, con un uso irregular de la mayúscula que podría interpretarse como un énfasis que reforzaría la expresión del aislamiento sentido, *total*, generalizado, por parte de todos los compañeros.

Con respecto a aquellos que explicaron en su comentario una agresión de tipo verbal, la distribución es algo heterogénea. Comprobando sus respuestas en la escala C (conductas de acoso), uno de ellos manifestó haber recibido alguna forma de agresión verbal de forma diaria, tres frecuentemente y dos más de forma ocasional. En la siguiente Tabla 81 se presenta el análisis categorizado según el tipo de comentario o insulto, de forma similar a como se hizo estudio anterior de las entradas C3 y E8. En la tercera columna, entre corchetes y de forma literal, se apunta el segmento que se ha considerado significativo. Los textos íntegros, como se apuntó anteriormente, se encuentran en el Anexo V.

Tabla 81

Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos según el tipo de insulto y ofensa que incluyen.

Tipo de comentario	N	Extractos
<i>Acusación de sectarismo</i>	3	(4) [un grupo aislado] [fuéramos raros] (17) [eso es una secta] (20) [es una secta]
<i>Tipo de familia</i>	2	(19) [no debería haber nacido, soy la 6 de 13 hermanos] (20) [que ponemos a las mujeres a parir hijos]
<i>Insultos contra la iglesia</i>	1	(20) [del Camino salen curas pederastas]

Nótese que se reincide de nuevo en las categorías definidas para el análisis de las entradas cualitativas que recogían el insulto más frecuente o las expresiones percibidas como ofensivo realizadas por el profesorado, destacando de nuevo las acusaciones de pertenencia sectaria (hasta en tres ocasiones) y los comentarios con respecto al modelo de familia (generalmente numerosa, con muchos hermanos). Es destacable el comentario expresado por participante nº19, pues su narración añade un matiz distinto: la crítica no es solo al modelo de familia o hacia el rol particular

de la mujer, sometida, a juicio de quien profiere el insulto a, una crianza excesiva⁸⁵, sino propiamente existencial: en esta ocasión la participante indica que lo doloroso de la ofensa en esta ocasión está en la afirmación de que no debería siquiera haber nacido, pues su existencia supone un problema para la sostenibilidad (social, económica, ecológica).

Sobre el rol del agresor, la mayoría de comentarios no especifica las características de los mismos. De esta manera, no es posible determinar con certeza si eran compañeros del mismo grupo o de otros, tampoco si eran de cursos superiores. Solamente en los comentarios que sitúan el evento en el contexto del aula (nº21 y nº28) se podría acreditar la pertenencia de los agresores al misma clase.

Sobre estos dos comentarios, resulta destacable que el evento considerado dañino por el participante parece suceder durante el desarrollo de las mismas clases, en situaciones propias de la conversación el aula en las que el docente parece jugar un rol negativo, como ya se extrajeron algunos ejemplos en el análisis de los resultados de los ítems E6, E7 y E8 (recuérdese el apartado 2.3). Lo hace de forma explícita la encuestada nº21, que en su comentario expresó incomodidad durante un debate generado en el aula, en el que podrían entenderse manifestaciones por parte de la docente, que es definida como “un poco anti personas del camino” (sic). La narración en primera persona del plural puede indicar la presencia de otros compañeros correligionarios que, al parecer quedaron al margen del debate “[ellos] se pusieron a debatir (...) todo esto [sucedió] delante de nosotros”.

Esta misma situación puede entenderse, de forma implícita, en la narración que presenta la participante nº28, explicando que en los debates que se generan durante las clases de filosofía e historia, donde se puede sobreentender también cierta mediación del docente, encuentra falta de consideración: “es difícil que te respeten”, si bien no se puede aventurar si se refiere solo a ciertos compañeros o también incluye al profesorado.

En dos comentarios se intuye también cercanía, incluso amistad previa, entre el narrador que se percibe como víctima del evento narrado y los agresores. Así sucede en el aporte de la participante nº19, definiendo a quién profiere el argumento que le resulta dañino como “una compañera (supuestamente amiga)”, y en el nº20, donde el evento descrito, ciertos comentarios sentidos como irrespetuoso u ofensivos, incluyendo algunos insultos, sucede en el patio del colegio, hablando de diversos temas con amigos. En ambos casos cabría preguntarse si dichos eventos suponen realmente una agresión de tipo verbal que puede considerarse una forma de violencia escolar, o más bien forman parte de una discusión entre conocidos (incluso amigos) en la que se

⁸⁵ Entiéndase bien; no se enjuicia aquí el modelo familiar, se utiliza esta expresión recordando lo recogido a través del ítem C3 sobre el insulto más frecuente, donde en distintas ocasiones se encontró insultos hacia la madre, utilizando incluso, de forma recurrente, el término *coneja*. Se ahonda en la discusión de los resultados.

discrepa sobre cuestiones relacionadas con la pertenencia religiosa y que, en cierto momento, alcanza un intercambio de argumentos que puede resultar desproporcionado y, como es el caso, incluso hiriente u ofensivo. La ausencia de un mayor marco contextual o una narración más detallada del suceso impide profundizar en esta aclaración.

Salvo en el caso n°4, no se identifica manifestaciones explícitas sobre la presencia de testigos. Solo se podría determinar en los casos apuntados en los párrafos anteriores, donde se explicaban ofensas proferidas durante el desarrollo de debates en el aula. La falta de definición sobre los escenarios, salvo en estas ocasiones, impide suponer la presencia ordinaria de testigos de forma implícita.

En relación a la atribución casual del evento con la pertenencia religiosa particular, sí se identifican marcas que permiten reconocerla de forma certera en la mayoría de entradas. Salvo en el comentarios de los participantes n°11 y n°38, que resultan algo más imprecisos, en el resto de aportes se descubre claramente que el evento narrado sucede a causa de la pertenencia religiosa particular de quien lo narra. Se descubre tanto en la inclusión de ofensas que hacen referencia al credo particular (pertenencia sectaria, rareza, uso del apelativo *kiko* como insulto, etc.) como en los eventos que describen momentos donde la pertenencia, las prácticas o las características del grupo creyente (incluso el modelo familiar asociado) son puestas en conversación o debate (n°4, n°19, n°20 y n°28), resolviendo en expresiones que son sentidas por los mismo como inapropiadas, hirientes u ofensivas.

3.2. Sobre el ítem H2 y las narraciones de los sucesos conocidos.

A través del ítem H2 se pedía al participante una narración breve contando una situación observada o conocida en la que la víctima fuera un correligionario. En el análisis se encuentra de nuevo una pérdida muy elevada (82,2%), recogándose ocho narraciones. Existe correspondencia entre aquellos que respondieron al ítem H1 y los que lo hicieron en el H2; cinco de ellos respondieron a ambas preguntas. Resulta así una distribución muy similar a la que se encontraba en el análisis anterior, percibiéndose todos ellos como víctimas, la mitad exacta de forma ocasional y la otra mitad de forma frecuente. Se presenta a continuación la Tabla 82 con estos resultados. De nuevo, en número en la primera columna, *participante*, se corresponde con el asignado según el orden de entrada de los cuestionarios, al igual que en los Anexo VII, con los datos completos, y especialmente en el VI, donde se presentan los textos íntegros.

Tabla 82

Perfiles de quienes respondieron al ítem H2. La media hace referencia a las respuestas de los ítems de la dimensión C, conductas de acoso.

Participante	Género	X	V. Verbal	V. Social	V. Digital
1	Mujer	1,45	Ocasional	Ocasional	-
4	Mujer	2,64	Diario	Ocasional	Ocasional
11	Mujer	1,73	Frecuente	Ocasional	-
12	Mujer	1,09	-	Ocasional	-
14	Mujer	1,45	Frecuente	-	-
20	Hombre	1,36	Ocasional	Ocasional	-
28	Mujer	1,64	Frecuente	Ocasional	-
34	Mujer	2,00	Frecuente	Frecuente	-

También aquí se recogieron comentarios muy breves (21 palabras de media, siendo 49 el máximo, 8 el mínimo, siempre expresado en una única oración), escuetos, con las mismas carencias narrativas sobre el contexto y las circunstancias particulares del evento que se apuntaban en el análisis de los resultados del ítem H1. El análisis de las formas de violencia descritas sí se identifican todas las formas de agresión, incluida la física (aunque de forma muy inespecífica) que no había arrojado ningún resultado en el análisis de la dimensión C (*conductas de acoso*). En la siguiente Tabla 83 se presentan los resultados de este análisis.

Tabla 83

Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos, según el tipo de violencia, recurrencia, agresor, testigos y escenarios. P, en la primera columna, refiere al número de identificación del participante.

P	Violencia	Recurr.	Agresor	Escenarios
1	Verbal	-	Compañeros	-
4	Física	Ocasional	-	Fuera del centro
11	Social / Verbal	-	Compañeros	Fuera del centro
15	Verbal / Digital	-	Compañeros	-
20	Física	-	-	-
28	Verbal	-	Compañeros	-
34	Verbal	Ocasional	Compañeros	Dentro, vigilado

En dos ocasiones se refiere a agresiones físicas. En la primera el participante nº4 refiere a una agresión física, “le pegaron”, a causa de su credo, en concreto, por “defender sus creencias católicas”. El contexto “en una fiesta” y la referencia al sujeto que recibe la agresión, “un amigo”,

sin mayor marco, difícilmente explica un suceso relacionado con lo escolar. También el comentario del participante nº20 refiere, de forma muy inespecífica, este tipo de agresión: “sé de gente a quien le han pegado”, sin ahondar en ninguna explicación sobre el contexto, la recurrencia o alguna definición de los agresores. Así, de ninguno de los dos aportes se pueden extraer conclusiones que apunten de forma certera agresiones físicas atribuidas de forma indubitada a dicha pertenencia religiosa y en el ámbito escolar.

En el narración que deja la participante nº11 se descubre el único caso de violencia de tipo social identificado. Ofreciendo un contexto más amplio, explica brevemente el proceso de marginación a causa de la pertenencia familiar al Camino Neocatecumenal de unos conocidos suyos. Cuenta que cuando sus responsables (quien ostenta en la pequeña comunidad funciones de coordinación, véase al apartado 4 del capítulo I) se incorporaron al Camino, sus hijos escolarizados sufrieron aislamiento. En concreto, cuenta que los compañeros de clase, al conocer esta nueva circunstancia, los “dejaron de lado”, subrayando un mayor impacto en una de las hijas, apuntando que también sufrió amenazas “la esperaban fuera”. Con respecto a la violencia social, cabría discutir sobre si lo descrito aquí se trata efectivamente de una agresión dirigida a aislar o postergar a la víctima con la intención explícita de causar daño o simplemente se trata de un proceso espontáneo de desafección, erosión o pérdida en el vínculo de amistad a causa de estas nuevas diferencias. La falta de mayores aclaraciones en el texto impide profundizar en estas aclaraciones.

Con respecto a la violencia digital, se encuentra un único apunte en la narración de la participante nº15, donde se menciona explícitamente amedrentamiento a través de redes sociales mediante fotomontajes: “fotos en Instagram con indirectas (amenazas)”. La aclaración entre paréntesis pertenece a la redacción original. El resto de narraciones, cinco, describen agresiones de tipo verbal. En la siguiente Tabla 84 se presenta el análisis pormenorizado de los comentarios, categorizados según su tipo, similar a la forma en la que hicieron los análisis anteriores.

Tabla 84

Resultado de análisis cualitativo de los comentarios recogidos según el tipo de insulto y ofensa que incluyen.

Tipo de comentario	N	Extractos
<i>Insultos explícitos</i>	1	(1) [Kikos de mierda]
<i>Burlas, humillaciones, faltas de respeto.</i>	3	(12) [se reían cantando repetidamente “...-isa va a misa”] (28) [simplemente humillarlos delante de los demás] (34) [todos se lanzaron contra ella]
<i>Amenazas</i>	3	(1) [pintadas en el pueblo como “kikos muertos”] (11) [la esperaban fuera] (15) [Amenazando incluso a familiares]
<i>Acusaciones de puritanismo</i>	1	(12) [“Estrecha” o “monja”]

Como puede observarse, lo más repetido son las burlas, humillaciones, faltas de respeto y amenazas. Aparece aquí de nuevo también el insulto “kiko de mierda” que ya se encontraba en esta forma explícita, en otro participante distinto, en los insultos frecuentes recogidos a través del ítem C3. Se subraya también la entrada que explica acusaciones de puritanismo, represión sexual o mojigatería, que también se identificaba en una de las entradas del ítem C3 (distinta), ambas referidas siempre a víctimas femeninas y que podrían interpretarse incluso como un insulto de tipo machista. La brevedad de los aportes, que explican los eventos de una forma muy resumida y superficial, impide profundizar en este tipo de reflexiones.

Es destacable la amenaza que aparece en la conclusión de la narración de la participante nº1: “que escriban pintadas en el pueblo como *kikos muertos*”. Sí se ha podido verificar, en un hallazgo casi casual, la presencia de estas pintadas; en el Anexo X se presenta una fotografía tomada por el investigador a escasos metros de la entrada del Instituto J. Martínez Ruiz *Azorín*, en Yecla.

Sobre las características de los agresores, generalmente compañeros, y la presencia de testigos, los textos resultan muy inespecíficos, siendo difícil la extracción de conclusiones certeras. Únicamente el aporte de la participante nº28 indica de forma más explícita la audiencia de testigos: “humillarlos delante de los demás compañeros”.

En relación a la observación de la atribución causal, también en este caso la vinculación entre el suceso y la pertenencia religiosa particular resulta evidente, más aun si cabe en que en el análisis del ítem H1 anterior. Recuérdese que en esta ocasión se estaba preguntado por un evento conocido u observado en un correligionario por serlo, es decir, por pertenecer a tal grupo creyente concreto, siendo el resultado de la pregunta, de forma natural y directa, la narración un evento interpretado y atribuido causalmente a dicha pertenencia religiosa particular.

Todos ellos, salvo el participante nº20 que lo negó rotundamente (puntuando 1), apuntaron en la respuesta al ítem G2 una creencia moderada (tres de ellos) o alta (cuatro de ellos) en este tipo de atribución causal. En cinco de los comentarios se manifiesta de forma explícita que el evento narrado se da a causa de la pertenencia religiosa particular de la víctima, en tres de ellos, de forma específica, por pertenecer al Camino Neocatecumenal (nº4, 11 y 12) y en dos más, de forma más general, “defender sus creencias católicas” (nº4) o “defender a la iglesia⁸⁶” (nº34).

Como se apuntaba al final del apartado anterior, lo desarrollado en este punto se recuperará en la discusión posterior de los resultados, donde considerando todo lo expuesto se tratará de aproximar conclusiones en relación a los objetivos planteados.

⁸⁶ Se conserva la minúscula del texto original, aunque en el contexto amplio de la narración se entiende una referencia a la Iglesia católica como institución.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES, LOGROS, IMPLICACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Se dedica el primer punto de este capítulo a la discusión de los hallazgos de la investigación. Para facilitar el desarrollo se estructura el apartado en seis secciones diferenciadas: primero se revisa en conjunto los dos objetivos generales, siendo el segundo coadyutorio del primero, y después se discuten con más nivel de detalle en función de los descubrimientos más relevantes, siguiendo el orden que se plantea en los objetivos específicos. Este segundo desarrollo se ordena según el tipo de violencia identificado en las respuestas, primero destacando y contrastando los resultados respecto a la prominencia de la violencia verbal y sus rasgos caracterizadores en este tipo de violencia contra las creencias religiosas, la percepción del rol del docente como *ofensor* y su controversia y la prevalencia de la violencia social y digital. Por último se presentará la discusión de los datos obtenidos en la estadística inferencial, y, para concluir, lo relativo al impacto o el grado de afectación estimado y la creencia en la atribución causal.

En el último apartado se comentarán las limitaciones y los logros de la investigación, reflexionando en primer lugar sobre la naturaleza particular de la muestra y sus características particulares y después sobre los aspectos metodológicos. Tras esto, se cerrará el capítulo presentando las implicaciones y destacando las nuevas líneas de investigación descubiertas, que presentan oportunidades de estudio muy sugestivas.

2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados expresados en el capítulo anterior explican en la muestra una prevalencia significativa y generalizada; la mayoría de los participantes manifestó haber recibido agresiones, al menos de forma ocasional, a causa de su pertenencia religiosa particular. De la misma forma en la que se expresaba el objetivo específico 1.1, la reflexión sobre estos datos merece siempre tomar en consideración los dos rasgos más caracterizadores del acoso escolar, a saber, la recurrencia en las agresiones y la variedad en sus formas.

En relación a la frecuencia, desde los resultados obtenidos resultaría inapropiado extender de antemano y de forma indubitada la denominación de *acoso escolar* a todos los casos observados donde el participante se describe como víctima, discerniéndose en la muestra distintos grados de victimización percibida. Como se insistía en la fundamentación teórica, existen dos criterios

principales, asumidos por el consenso general, para la categorización del *bullying* con respecto a la reiteración: la repetición del evento violento y la estabilidad (Besag, 1989), conformando el acoso un tipo particular de violencia, llamada *longstanding violence* en inglés (Boyle, 2005), que supone una cadencia insistente en las agresiones y que ocasiona un persecución sostenida en el tiempo y una afectación continuada. Así, la persistencia en el maltrato conforma un factor diferencial en la victimización percibida.

En los términos generales utilizados en este trabajo, en la medición de la recurrencia se descubrió una predominancia en los eventos ocasionales, siendo estos más comunes en la muestra que aquellos que se dan de forma frecuente o diaria. Esta circunstancia se presenta como un rasgo habitual en la mayoría de estudios, distinguiéndose generalmente dos niveles de hostigamiento, uno *ocasional*, más extendido y con implicaciones menos severas, y otro *crónico*, con una prevalencia menor pero que reviste mayor gravedad (Gil Villa, 2020). Así, esta distribución esencial se descubre en muchas de las aproximaciones más generales al fenómeno, como explica Gil Villa (2018), también Avilés Martínez (2009), y en estudios más singulares que ponen la atención en aspectos específicos como el *bullying* de tipo racial o xenófobo (Rodríguez Hidalgo y Ortega Ruiz, 2008) u homofóbico (António, Pinto, Pereira, Farcas y Moleiro, 2012; Cerezo Ramirez, 2015).

Aunque en los resultados obtenidos también se descubre esta distribución, dadas las características particulares de la investigación no resultaría oportuno afirmar en este punto una concordancia absoluta. A diferencia de otros estudios, como los que se refieren el párrafo anterior o los que presentan García Montañez y Ascensio Martínez (2015) en su revisión de tales factores diferenciales, los términos temporales utilizados en este trabajo, desde una metodología *ex post facto*, con un marcado carácter retrospectivo, mediante la evocación de eventos lejanos en años, presentan por necesidad una naturaleza más inespecífica (*nunca, ocasionalmente, frecuentemente y diariamente*), distinta a la generalidad de las aproximaciones al fenómeno, que acostumbran a servirse de marcos y expresiones mucho más acotadas y que permiten una diferenciación más precisa.

Así sucede, por ejemplo, en las exploraciones que utilizan el *Revised Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996), referente destacado para la elaboración de instrumentos derivados, de uso común en estudios de gran alcance (McGuckin, Cummins y Lewis, 2008; Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2009; Solberg y Olweus, 2003; Wang et al., 2009), y que presenta un marco temporal muy conciso, *los últimos dos meses*, y una medición de la recurrencia en términos muy bien definidos, *una o dos veces en los últimos dos meses, una o dos veces en el último mes, una vez a la semana, varias veces a la semana*; rasgo que expresa una clara voluntad de identificar y distinguir las dinámicas activas, recientes o actuales para los encuestados y que precisarían de una mediación más inmediata.

En este sentido, el trabajo necesario con una muestra ya egresada representa una distinción significativa con la mayoría de instrumentos estandarizados, generalmente diseñados para aplicar en una horquilla de edad escolar; así es en la *Escala de agresión entre pares* (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zamalide, 2004) o en *Roles de los compañeros* (Molina, Pulido y Solbes, 2011), hasta los 13 años, en el *Test Bull-S* (Cerezo, 2009b), el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales, CIMEI*, (Avilés y Monjas, 2005) o el *Cuestionario de Acoso entre Iguales – CAI* (Magáz et al., 2016), hasta los 16, y en el *Cuestionario de Intimidación Escolar- CIE-A* (Moratto Vásquez, Cárdenas Zuluaga y Berbesí Fernández, 2012) y la *Escala de actitudes ante la agresión social* (Villa, 2005), hasta la mayoría de edad, entre otros ejemplos.

El carácter distinto de esta investigación impide la indagación en expresiones tan concretas, pues resultaría impropio interrogar a los participantes en tal nivel de especificidad por eventos sucedidos hace años, en el marco general de toda la educación secundaria. Al ser el objeto particular en esta investigación es la atribución causal que relaciona las agresiones vividas con la pertenencia religiosa particular, resulta favorable para el estudio pretendido la observación de este desarrollo una revisión más alejada temporalmente, considerando el periodo amplio de elaboración y consolidación de las asignaciones. Así, si bien la mayor parte de los estudios sobre la atribución causal en los procesos de victimización realizan aproximaciones longitudinalmente más próximas al evento violento, como en Almeida, Lisboa y Caurcel (2005) o en Avilés Martínez (2006), con población más joven, incluso en la observación de dinámicas activas, como en Rodríguez-Barbero Torres (2016), Valadéz Figueroa, González Gallegos, Orozco Valerio y Montes Barajas (2011) o Rodríguez Hidalgo y Ortega Ruiz (2008), en este trabajo, por sus características particulares, se prefirió una distancia mayor, con una muestra ya egresada de la educación secundaria y ajena a las dinámicas violentas que se rememoran. De esta manera, aunque el paso del tiempo supone una ventaja en la persecución de los objetivos planteados, también ocasiona que en la interpretación de los resultados, aun pudiéndose descubrir una distribución similar, dado el carácter general del marco y las expresiones temporales utilizadas, no se alcance a distinguir tan nítidamente los casos que representan agresiones vividas con cierta frecuencia de aquellos que sí podrían categorizarse estrictamente como acoso escolar, *crónico*, en función de la consistencia y la recurrencia necesaria, como sí lo hacen los estudios referidos.

De esta manera, para una comprensión completa, además de la frecuencia, conviene considerar la variedad en las modalidades de agresión que los participantes suman en sus respuestas. Esta cuestión resulta especialmente relevante en la lectura de los datos obtenidos; aunque predominan los eventos ocasionales sobre aquellos explicados con una frecuencia superior, la mayor parte de los encuestados declaró haber recibido una variedad amplia de agresiones a causa de su pertenencia religiosa. Salvo contadas excepciones, los encuestados que se perciben como víctimas presentan perfiles donde se agregan varios tipos de ataque, siendo lo más común sumar

distintas formas de agresión verbal y otras de tipo social o digital. Se identificarán incluso tipos que, representado los grados de victimización más altos, describen agresiones en las tres modalidades de violencia; verbal, social y digital.

La *multiagresión* es también un rasgo común en las aproximaciones al fenómeno, recogiendo la mayor parte de los estudios la variedad de comportamientos agresivos que se da en la violencia escolar (Boyle, 2005; Espelage y Sung Hong, 2019; Green, 2008; Mishna, 2012; Suckling y Temple, 2006). También la distribución en las respuestas obtenidas en este sentido se corresponden con la norma en los estudios del fenómeno, presentando la violencia verbal una predominancia muy destacable (National Research Council y Institute of Medicine, 2014; UNESCO, 2016), dándose en menor medida la violencia social y digital, generalmente conducida y acompañada por los ataques verbales (Blanchard Giménez y Muzás Rubio, 2007; Lee, 2004) y, de forma menos frecuente, las agresiones físicas, sin que se hayan identificado casos en nuestra muestra.

Como se apuntaba, son muchos los estudios que hablan de la prominencia singular del acoso verbal. En este trabajo, además de descubrir una incidencia significativa en esta modalidad, se han identificado algunos rasgos que resultan especialmente caracterizadores de la violencia contra este grupo creyente particular y su atribución causal. Por este motivo, se ha preferido dedicar un espacio separado para presentar la discusión detallada de tales resultados. Igual se hace con la violencia social y digital, incorporando la revisión de las narraciones obtenidas en las entradas cualitativas del cuestionario.

Por otro lado, si bien la dificultad expresada en los párrafos anteriores para aproximar qué casos habrían supuesto estrictamente situaciones de acoso quedaría más aclarada en aquellos participantes que manifiestan haber recibido agresiones frecuentes y diarias, se interpreta desde esta aproximación que la concurrencia en el tiempo de distintas formas ocasionales podría suponer en ciertos casos un hostigamiento continuado, quizás suficiente para ser categorizado propiamente así, según los criterios anteriormente apuntados. De esta manera lo explican también, con ciertos matices, autores como Hammarén (2019) o Pérez-Carrillo De la Cueva (2019), incluso en un comentario a la noción más jurídica de *acoso*, donde además de la reiteración, se podrían considerar otros criterios como el vínculo relacional, la focalización de los ataques y su naturaleza (Gómez Díaz-Romo, 2018). Obsérvese, por ejemplo, el caso singular de la participante nº34, que manifestó haber recibido de forma ocasional seis de los once tipos de agresión incluidas en el instrumento, en las tres modalidades distintas. En concreto, esta encuestada declaró haber sufrido de forma ocasional exclusión, amenazas e intimidaciones, insultos contra su comunidad religiosa, insultos contra lo sagrado de su credo, insultos a través de redes sociales y haber sido llamada por un mote. Cabría determinar, quizás mediante un estudio más pormenorizado de sus circunstancias, si la concurrencia de tantos eventos ocasionales en ciertos periodos de tiempo y su carácter habría

supuesto una persecución sostenida incluíble en la categoría de acoso escolar, aun sin haber reconocido ningún evento frecuente en sus respuestas.

Esta duda, que quedaría más despejada en aquellos casos que presentaron un perfil de victimización alto o muy alto, describiendo varios tipos de agresión frecuente y diaria y representando casi un tercio de la muestra, se proyectaría también sobre aquellos que presentan una victimización moderada y que expresan haber recibido distintos tipos de agresión ocasionalmente y algunos más de forma frecuente. Dicho esto, aunque las características de la investigación obstaculizan en cierta medida la categorización certera de los casos moderados en función de la recurrencia y la estabilidad en los ataques, esto no supone un impedimento ni resulta determinante para el alcance de los objetivos planteados, habiendo podido estudiar la prevalencia de la violencia percibida y realizar una gradación de los distintos niveles de victimización percibida, pudiendo extender a su vez interrelaciones con respecto la estimación de la afectación y la creencia en la atribución causal, aun sin afirmar si tales casos resultarían propiamente conductas de acoso en su sentido más estricto o vivencias violentas más o menos esporádicas o estables. Más adelante se presenta la discusión particular sobre este desarrollo respecto a la estadística inferencial, el impacto percibido y la creencia en la atribución causal.

El segundo objetivo versaba sobre la recopilación y el análisis de narraciones donde los eventos violentos descritos se encuentran atribuidos causalmente a la pertenencia religiosa, con la pretensión de identificar rasgos caracterizadores. Sin volver ahora a reiterar los resultados obtenidos, los hallazgos significativos descubiertos en su revisión son oportunamente incorporados a la discusión en los siguientes apartados, conforme se va disertando según la modalidad de violencia a la que refieren, cumpliendo esta función coadyutoria en la consolidación de interpretaciones.

2.1. La violencia verbal atribuida a la pertenencia religiosa y sus rasgos caracterizadores.

Las agresiones verbales son, con diferencia, las más observadas en nuestra muestra. Como ya se adelantaba en el punto anterior, son muchos los estudios que describen la violencia verbal como la modalidad más frecuente, de forma destacada y en la mayoría de contextos, dándose como un tipo exclusivo o que se suma al hostigamiento físico, relacional o digital. Este tipo de agresión resulta transversal, incluso vehicular, agregándose o fundamentando al resto de modalidades, siendo difícil encontrar perfiles donde se dé violencia física, social o digital sin que medien o acompañen también las agresiones verbales. Así lo explican, refiriendo una amplia cantidad de estudios relevantes, los informes anteriormente citados del NRC y el IOM (2014), en los Estados Unidos, o la UNESCO (2016) en su *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*.

También otros autores como Lee (2004), Blanchard Giménez y Muzás Rubio (2007) y Paul (2014), recopilan y presentan en sus manuales sobre el fenómeno variedad de investigaciones que apuntan esta misma prominencia singular del acoso verbal.

En los resultados obtenidos en nuestra aproximación, la mayoría de los participantes declaró haber recibido, al menos ocasionalmente, uno o más tipos de agresión verbal a causa de su creencias religiosas, o propiamente *contra* sus creencias; presentando además gran parte de ellos perfiles donde se suman distintas formas de ataque.

Esta distinción, *por sus creencias o contra sus creencias*, resulta una singularidad de la investigación. En el primer término, de forma similar a como hacen otros instrumentos de medición de la prevalencia (Ockerman, Kramer y Bruno, 2014; Resett, 2018; Wang, Iannotti y Nansel, 2009), se interrogó por los tipos de agresión verbal más comunes, pero añadiendo en esta ocasión el rasgo particular de la atribución causal del evento a la propia pertenencia religiosa. En el segundo término, de forma inédita, pues no se han podido localizar instrumentos que indaguen esta categoría específica, se preguntó por los insultos o los comentarios ofensivos contra la comunidad religiosa, sus autoridades y lo sagrado del credo, incorporándose aquí la noción controvertida de la blasfemia, sobre la que se giró durante el capítulo I y II y que será recuperada más adelante.

Con respecto al primer grupo, resulta destacable en los resultados obtenidos la prevalencia singularmente elevada en la asignación de sobrenombres o mote atribuidos a la pertenencia religiosa, siendo esta la forma de agresión más reconocida por los participantes. Aunque este único dato separado no alcanza para desarrollar interpretaciones mayores, presentando una de las oportunidades de estudio identificadas, sí podría presentar el hecho de ser llamado por un apodo indeseado como un rasgo caracterizador de la violencia escolar contra las pertenencias identitarias. Autores como Boulton (1995), Junger (1990) o Moran, Smith, Thompson y Whitney (1993) ya identificaron en sus estudios extensivos como los alumnos que pertenecen minorías étnicas presentan una incidencia más elevada y un mayor riesgo de sufrir este tipo de ataque verbal, siempre relacionado con una pertenencia colectiva (Smith, 2016), lo que algunos autores llaman en inglés *culture-specific bullying* (Rivers y Espelage, 2013; Zhang, Liang y Guanchui, 2016).

Se encuentran trabajos más recientes que tienen el apodo como objeto particular de estudio en investigaciones sobre el bullying de carácter homofóbico (Birkett y Espelage, 2014; Collier, Bos y Standfort, 2013; DeLay, Hanish, Zhang y Lynn Martin, 2017; Will, 2013) y sobre el bullying racista, relacionado con pertenencias étnicas o contra los inmigrantes (Gunn, Brice y Alley, 2015; Kenny y Macneela, 2008), y que también explican una prevalencia singularmente elevada. Respecto a las comunidades creyentes o la identidad religiosa, no se han podido identificar aproximaciones que lo estudien de forma específica. Sí se encuentra una referencia, destacando la asignación de mote como algo caracterizador de la violencia escolar contra aquellos que presentan

identidades religiosas distintas, en el manual de Green, Collingwood y Ross (2010), y aun sin analizar en detalle esta cuestión de los sobrenombres, algunas notas de interés en el desarrollo presentado por Aznar, Tenenbaum y Ruck (2018) y que pone la atención en las minorías religiosas, destacando la agresión verbal como un tipo frecuente contra ellas. Con respecto al cristianismo, se identifica una aproximación singular en un estudio general, algo alejada ya del ámbito propio de la violencia escolar, que desarrolla Moulin (2016) y que recopila específicamente *anti-Christian name-callings*, destacándolo también como una cuestión relevante, con una incidencia significativa en su muestra.

Se podría escribir mucho sobre la erosión y el daño que ocasiona cargar constantemente con un sobrenombre indeseado, que va horadando la autoestima de quien lo ostenta. Algunos autores como Espelage, Basile, Hipp y Davis (2018) y de Oliveira Moreira, Fernando Bolaños y Ferreira Rodriguez (2020) desarrollan de forma muy precisa los efectos negativos de este tipo particular de agresión, explicándola como una daño pegadizo que se adhiere a la identidad y la mixtifica, generalmente acentuando cuestiones que ya resultan incómodas o dolorosas para la víctima, ridiculizando su ser distinto. A través del mote deja uno de ser públicamente quien es de forma natural, ese que es llamado por su nombre, pasando a ser una parodia, una deformación que es llamada por ese sobrenombre *caricaturizante*. Desde este aporte, el apodo atribuido a la pertenencia religiosa parece conllevar también, de forma intrínseca, una ridiculización del credo, pudiendo comportar un daño contra esta dimensión existencial o espiritual, y que puede resultar muy hiriente.

La misma etimología de la palabra *apodo* (del latín, *apputare*; *evaluar*, *comparar*) apunta esta noción sustitutoria de la identidad, la comparación, la desvalorización y la asignación del individuo a un grupo estigmatizado mediante una etiqueta que posterga, por todos reconocible, y que, mediante el señalamiento de ciertas características individuales, incluye también al apodado en tal colectivo repudiado. Por tanto, distinguiendo las excepciones hipocóricas, la asignación del mote no solo supondría el escarnio de tales rasgos distintivos particulares, sino también la descalificación del grupo completo al que la víctima es asociada a modo de afrenta y que, en ciertas ocasiones, se puede corresponder con su grupo de pertenencia real. Así, este uso del apodo no es solo un sobrenombre, un *epíteto* (*ἐπίθετον*, *agregado*) que añade a la identidad del sujeto matices calificativos ridiculizantes o humillantes, también es propiamente un *marcante*, un distintivo que, sustituyendo al mismo nombre, lo identifica como miembro de un grupo extraño e indeseable. Así lo explican Socías, de Colonya y Campus (2006), “una de las formas más persistentes, sistemáticas y a largo plazo de bullying es poner motes (...) mediante las verbalizaciones ofensivas más valoradas como tales por los grupos de referencia se pretende destruir el sentimiento de autoestima de la víctima” (p.29).

Esto se reconoce de forma más evidente en los ejemplos que recogen los estudios anteriormente apuntados y que observan el uso del apodo en el acoso homofóbico, xenófobo o racista: cuando un alumno es llamado por un mote homofóbico o transfóbico, no solo se está haciendo escarnio de la supuesta condición homosexual, transexual, transgénero, etc. de la víctima, además se está asumiendo de forma intrínseca que quienes comparten tal cualidad, como colectivo, participan también de tal calificativo humillante. Cuando un alumno recibe un mote a causa de su origen, color de piel o pertenencia étnica, no solo se está haciendo burla de tales rasgos particulares de la víctima, sino que, de forma extensiva, se estaría asumiendo que aquellos con los que se comparten dichas características quedarían también incluidos en tal denominación degradante. O dicho al contrario, en este uso concreto del apodo, lo ofensivo resultaría del reconocimiento de un subgrupo detestado al que, mediante esta marcación, se pretende agregar o encasillar a la víctima, como un apelativo caracterizador que lo inviste miembro de tal colectividad despreciable. Así, el daño se procura en un doble sentido, haciendo burla de ciertas características distintivas de la víctima y denigrando, por extensión, a aquellos con los que comparte dichos rasgos, y que en ciertos casos puede ser su comunidad cercana, su microsistema (Bronfenbrenner, 1979).

El uso de este tipo de calificativos supone la redefinición pública de la víctima, un *renombramiento* que implica un reajuste malintencionado y forzoso de su imagen y su estatus. Con acierto lo apunta Goffman (2010): “dejamos de verlo [al afectado] como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado” (p.14), descrito, mediante su sobrenombre, de una forma estereotipada, justamente con esta intención despreciativa. De igual forma podría entenderse el doble filo en la asignación de motes relacionados con la pertenencia religiosa, donde el epíteto asignado por pertenecer al grupo creyente, en este caso al Camino Neocatecumenal, no solo humillaría al apodado, sino que denotaría también, y de forma injusta, que tal participación es, en general, tanto en dicho sujeto como en sus correligionarios, extraña y merecedora de escarnio.

Se puede extender una reflexión similar respecto al insulto personal atribuido a la pertenencia religiosa, reconocido por más de la mitad de los participantes en la investigación. En este sentido, resulta esclarecedor encontrar en el análisis de las entradas cualitativas sobre el descalificativo más frecuente el término *kiko*, o agravado, *kiko de mierda*, que aparecerá también en las narraciones de casos, incluso en los ejemplos recogidos de ofensas desde el profesorado. Este apelativo, que surge del nombre de uno de los iniciadores, Francisco José Gómez Argüello Wirtz, conocido por Kiko, es utilizado con naturalidad para referirse al grupo, encontrándose múltiples ejemplo en la prensa (Bedoya, 2018; EFE, 2016; Tapia, 2017), incluso en algunos espacios católicos de información religiosa (A. Moreno, 2018; Pelayo, 2014). También es usado por los mismos feligreses, identificándose expresiones recurrentes, sin matices despreciativos, como *ser de los kikos*, o *estar en los kikos*, junto con *ser de comunidades*, que describen a quien

está realizando este itinerario de formación cristiana; cuyo nombre oficial, quizás por largo o complejo, *neocatecumenal*, cuyo término preciso para nombrar a los participantes sería *neocatecúmenos*, queda simplificado refiriendo al fundador. Aun siendo general la naturalización del término, usado en muchas ocasiones sin ningún viso deshonroso, la utilización del nombre de uno de los iniciadores resulta un asunto algo incómodo, al menos no deliberado, sobre el cual el mismo fundador ha expresado cierta disconformidad: “te podría mentir, pero no lo llevo bien. Siempre lo dijeron con desprecio, en tono despectivo, para reírse. ¡Qué le vamos a hacer! Frente a eso, ser humilde” (Beltrán, 2016).

Aun sin haber acometido un estudio profundo y sistematizado de este uso general en la divulgación o en la prensa, cuestión que podría resultar de interés, tal como hacen otros investigadores en la observación de distintos colectivos y grupos religiosos (Oleaque Moreno, 2014; Olmos Alcaraz y Politzer, 2020), en una revisión superficial sí se alcanza a descubrir ciertas notas donde en el uso del término *kiko* o *kikos* sustituyendo al nombre oficial del itinerario se podrían apreciar ciertos matices despreciativos. En esta interpretación toma relevancia la condicionalidad que tiene la función hipocorística del sobrenombre con el contexto, la intencionalidad, la proximidad o la calidez de la relación con quién lo usa y el mismo significado completo del texto. Se encuentran algunos ejemplo de artículos críticos con el Camino Neocatecumenal que hacen uso de este término en el mismo titular, como los que presentan Ayllón (2018) o Bastante (2019), incluso algunos en tono parodiador o humorístico, como el que dibuja el historietista Vergara (2008) para la revista satírica *El Jueves*.

En las columnas de opinión, artículos y comentarios de prensa de carácter crítico con el movimiento, como en los ejemplos apuntados en el párrafo anterior, el Camino Neocatecumenal es caracterizado como un grupo que participa o promociona ideología política muy conservadora, *ultraconservadora*; neologismo que aporta distintos matices políticos extremos dentro del espectro ideológico de derecha. Por tanto, en la conjunción de ambos rasgos, lo religioso y lo político, en estas notas el movimiento quedaría incluido en los grupos que generalmente son denominados como *ultracatólicos*; que si bien el *Diccionario de neologismos* de la Universidad de Murcia (NEOMA, s.f.) define únicamente como “partidarios del catolicismo más extremado”, el adjetivo no solo explicaría ortodoxia con respecto a la doctrina y la tradición católica, sino además, o incluso principalmente, participación o afiliación a ideales políticos conservadores de derecha o extrema derecha, incluso a fuerza de tensionar o resultar incoherente con ciertos aspectos de dicha doctrina. Esta distinción mediante la agregación del prefijo *ultra*, en un ejercicio que Caleta (2017) llama de *ultralidad*, agregando un sentido de impugnación o repudio, pretende distinguir de la normalidad católica a ciertos grupos o corrientes que participarían supuestamente de posiciones más extremas. En el comentario de las inclinaciones políticas también son llamados *neocon*, de neoconservadores, o *teocon*, de *teoconservadores* (Caballero Machi, Mínguez Blazco y Rodríguez-

Flores Parra, 2015), ambos términos acuñados primero en inglés para describir a la *Christian Right* estadounidense, incorporados después al castellano para referir a las asociaciones, partidos o grupos de presión afines a estas ideas en España y, principalmente, en Latinoamérica.

Sin querer profundizar en las justificaciones que se encuentra o no para tal calificación, cuestión que precisaría, además de una aclaración sobre los mismos términos, un estudio desapasionado y amplio de las fuentes, manifestaciones, discursos y actividades del grupo, siendo esto un desarrollo que se aleja del ámbito y las intenciones de esta investigación, el reconocimiento de este posible matiz de carácter ideológico-político en el estereotipo asociado sí merece un comentario, aun especulativo, con respecto a la observación pretendida de la atribución causal. Aunque tanto en la fundamentación teórica como en el diseño metodológico se puso la atención únicamente en la creencia religiosa como una dimensión propia del ser, exclusiva, este rasgo descubre lo poliédrico que resulta en muchas ocasiones el estereotipo del creyente, mixtificándose, a veces de forma inseparable, con más o menos ajuste a la realidad objetiva, lo puramente religioso con lo político, los posicionamientos y las controversias ideológicas.

Aunque el interés en esta investigación está puesto en la diversidad de creencias religiosas como un asunto singular, un componente distinto entre las diversidades que operan en las dinámicas violentas y los procesos de victimización, la observación de la atribución causal de la violencia desde la pertenencia a un grupo concreto puede trabucar algunos conceptos, mezclándose los ámbitos. Así, al considerar únicamente la membresía, es decir, la filiación identitaria con el grupo y su reconocimiento público, no se alcanza a distinguir con total claridad si en este ejercicio de asignación causal está operando únicamente lo netamente religioso, es decir, esta diferenciación como creyente, el sostenimiento y el desarrollo de la doctrina propia o la misma práctica religiosa, o si se está incluyendo además una variedad de categorías de carácter político e ideológico.

Esta disección del estereotipo asociado a la pertenencia neocatecumenal, o a cualquier otra pertenencia creyente, y sus distintos matices, algunos ajenos a lo puramente religioso, supone también una oportunidad de estudio. La ilación entre estos dos ámbitos, lo político y lo religioso, es una cuestión clásica que merece ser considerada, cuyas reflexiones alcanzan mucha profundidad, incluso histórica y antropológica, refiriendo a los mismos orígenes y funciones esenciales de la política y la religión (Duch, 2014). Puede suponer un punto interesante en el análisis, comprendiendo que en muchas ocasiones, los ámbitos, especialmente en lo desfigurado del estereotipo, más aun si es calificado como *ultra*, pueden llegar a intercambiarse o confundirse.

También son destacables las ofensas contra la familia, reconocidas por más de un tercio de los encuestados, e identificándose de forma recurrente tanto en el estudio por categorías del insulto más frecuente, como en los relatos de casos vividos u observados. La revisión de los resultados descubre que casi la mitad de los ejemplos de insultos recogidos incluyen afrentas contra los

padres, particularmente la madre, o son relativos al número de hermanos, encontrándose además hasta en dos ocasiones en el estudio de los eventos narrados.

Los denuestos relativos a los ascendientes del insultado, especialmente contra la madre, parece ser universales, considerados en el arco hispanohablante como la ofensa verbal más grave posible (Pedrero González, 2006), más afrentosa todavía si el apelativo resulta o implica un comentario sobre la integridad sexual los mismos. No se han podido localizar instrumentos o investigaciones que pongan la atención en este detalle específico de los insultos proferidos contra la familia de la víctima, identificando una única aproximación en el trabajo que presentan Laeheem, Kuning y McNeil (2009), donde se observa desde categorías diferenciadas los agravios atribuidos a la ocupación laboral de los progenitores, y que por su carácter no resulta comparable.

En el análisis de las entradas cualitativas se descubren significados que conectan directamente este tipo de insulto con la pertenencia a este itinerario católico, evidenciándose aquí, de forma particularmente clara, un fundamento para la asignación causal. Se descubre que la totalidad de estas afrentas van dirigidas contra un rasgo caracterizador del grupo, las familias numerosas, siendo frecuente entre ellos la presencia de núcleos con un número de hijos significativamente superior al promedio (Drake, 2009). Esto, lejos de ser una mera cuestión coyuntural o accesorio, representa para el Camino Neocatecumenal un valor que se promueve de forma activa, reivindicando, en una interpretación singularmente animosa, esta *apertura a la vida* como una correspondencia directa a la doctrina católica, en especial a lo recogido en la encíclica *Humanae Vitae* (Pablo VI, 2014), y al mismo sentido del matrimonio cristiano y sus responsabilidades (Argüello, 2018).

El estudio descubre que estos insultos se sirven frecuentemente del apelativo *conejo*, particularmente *coneja*, recogido en el *Diccionario de la Real Academia* (Real Academia Española, n.d.-b) con carácter coloquial y despectivo, para describir a la “mujer que pare mucho”, siendo esto una expresión sexista (Mata Pastor, 1999), incluso machista, que denigra la opción legítima por la maternidad o la paternidad numerosa. Como se explicaba en las líneas anteriores, estos insultos dirigidos contra la familia contienen el agravante de referir a la actividad sexual de los padres, implícitamente en la comparación con este animal, tradicionalmente asociado a la intemperancia carnal⁸⁷, y en otras expresiones recogidas en los textos, como el interrogante *¿es que tus padres no tienen tele?*, identificado hasta en tres ocasiones en los comentarios, describiéndola, con intencionalidad ofensiva, como desenfrenada o desnaturalizada.

⁸⁷ Uso simbólico ya presente en algunos textos clásico, como en Aristóteles. Se encuentra un repaso interesante en Rodríguez Peinado (2011).

Además de esta caracterización injuriosa de los padres, cuyo vínculo singular con la víctima ya hace al agravio especialmente sensible, la reflexión relativa a los hermanos menores o el puesto ordinal que se ocupa entre ellos también puede presentar una interpretación existencial con conclusiones dañinas. Este insulto particular podría incluir que de no darse este desorden vituperado en los padres, los hermanos menores, o uno mismo en caso de ser de los pequeños del núcleo familiar, no deberían siquiera haber llegado a existir, apuntando el propio origen como un suceso extraño, contra natura, y por excesivo, reprobable o digno de escarnio. Así mismo lo expresa una de las encuestadas: “en un debate en el recreo me dijo una compañera (supuestamente amiga) que no debería haber nacido (soy la 6 de 13 hermanos), ya que mis padres sólo deberían haber tenido 1 o 2 hijos porque se están cargando el planeta al contribuir a traer más personas al mundo de los recursos que existen.”

De nuevo, aunque estos resultados desunidos no permite el desarrollo de interpretaciones mayores, sí podría proponer las afrentas contra la familia como una característica singular de este tipo de violencia, un rasgo que podría caracterizar también el bullying de carácter identitario donde se den pertenencias de tipo de familiar, como sucede habitualmente en la afiliación religiosa. En este ámbito se descubre una correspondencia elevada entre las creencias religiosas de los padres y sus hijos (Chen y VanderWeele, 2018), incluso una participación en el credo de tipo familiar. Esto es particularmente significativo en la muestra observada, donde prácticamente la totalidad de los encuestados participaba igual que sus padres en el itinerario neocatecumenal durante la escolaridad.

También resulta destacable la incidencia singularmente elevada de las amenazas y las intimidaciones atribuidas a la pertenencia religiosa. Casi la mitad de los participantes en esta investigación afirmó haberlas recibido, con distintos grados de recurrencia. Como se desarrollaba en el primer capítulo, la amenaza es un tipo muy particular de agresión dentro del fenómeno de la violencia y el acoso escolar, pues, como previsión de una agresión en potencia, tensiona y somete a la víctima de una forma continuada. Así, tanto su observación particular como el descubrimiento de una prevalencia elevada, como sucede en nuestra muestra, resulta un rasgo común en la mayoría de estudios sobre el acoso escolar, también en aquellos que exploran cuestiones identitarias (Ojala y Nesdale, 2004), incluyendo el bullying de tipo étnico o racial (Baysu, Celeste, Brown, Verschueren Phalet, 2016; Ojala y Nesdale, 2004) u homofóbico (Phoenix, Frosh y Pattman, 2003), encontrándose incluso aproximaciones que estudian sus efectos de forma específica (Jack y Egan, 2018). De tal manera es así que se descubre siempre presente entre las conductas de acoso en la mayoría de instrumentos, tanto en aquellos diseñados para investigaciones *ad hoc*, como en Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) o Jimenez (2019), como en los referentes a nivel nacional, en Méndez y Cerezo (2010) o Rial, Gómez, Isorna, Araujo y Varela (2015), e internacional, como en Hall (2016), Hamby, Ormrod, y Turner (2004), Kubany y Haynes (2001), Mynard y Joseph (2000), entre otros muchos ejemplos.

La amenaza resulta importante en la comprensión particular del acoso en función de la recurrencia y la estabilidad en las agresiones, y que se traía a la discusión en los primeros párrafos del capítulo. Se comprende que el daño no solo resulta efectivo en cada agresión concreta, sino también en los periodos de miedo e inseguridad constante que se da entre ellas, y que el sostenimiento persistente de amenazas, manteniendo la latencia de una posible ataque, puede llegar a ocasionar una sensación continua de incomodidad, temor o angustia en la víctima. Existen distintas aproximaciones, como la que presenta Coloroso (en Bolton y Greave, 2005) que consideran que la recurrencia no puede medirse únicamente desde la consecución de distintas acciones violentas, *en acto*, sino que debería plantearse también en qué medida supone un hostigamiento el hecho de que a una única agresión le sucedan recordatorios desplegados de forma deliberada por el agresor a fin de conservar en la víctima un temor constante; o aun sin darse ninguna agresión en acto, se sostenga siempre, *en potencia*, la promesa una agresión futura, de la que el victimario se muestra capaz, mediante esta intimidación continua. Este es mismamente el resultado primero de la amenaza, el miedo, siendo este sentimiento el más explicado por las víctimas de la violencia escolar (Acevedo, 2013), y el que presenta mayores implicaciones en el desarrollo de secuelas posteriores (Boulton, 2013; Tresgallos Saiz, 2019; Vidourek, King y Merianos, 2016). La misma observación del miedo como variable, incluyendo el temor a asistir a la escuela (Grinshteyn y Yang, 2017; M. R. Hughes, Gaines, y Pryor, 2015; Rodríguez Piedra, Seoane Lago y Pedreira Masa, 2006), es un rasgo habitual en muchos estudios sobre el fenómeno, y que a la luz de los resultados obtenidos, se presenta como un factor interesante a incorporar en futuras aproximaciones.

Por otra parte, en lo referente a los insultos o las afrentas contra la comunidad y lo sagrado de la doctrina propia se encuentran también cifras relevantes en nuestra muestra. Resulta muy significativo que la entrada que interroga sobre las ofensas deliberadas contra la Iglesia y su orden presente el dato de prevalencia más elevado, siendo reconocido por casi tres cuartas partes de los participantes. De igual forma, más de la mitad de los encuestados reconoció haber recibido insultos u ofensas contra lo sagrado de su credo (entiéndase, Dios, Jesús, María, la eucaristía, etc.), con la intención siempre expresa de agraviar personalmente. Presentarían cifras muy similares a la asignación de motes y los insultos personales traídas a la discusión en los párrafos anteriores.

Salvo lo expresado entonces sobre los apodosos y los insultos relacionados con la pertenencia étnica, no se han identificado otros estudios en el ámbito educativo donde los denuestos contra la comunidad creyente o contra lo sagrado de los credos sean contemplados de forma específica como un tipo de ataque personal dentro de las conductas de acoso generalmente incluidas en la observación de la violencia escolar. Existen ciertos escritos de carácter divulgativo o generalista (Europa Press, 2020; Redacción ACI Prensa, 2020), donde se aproximan cifras sobre la prevalencia

general de los ataques contra las confesiones o contra la libertad religiosa, especialmente contra los cristianos en España, pero que al pertenecer a otros ámbitos, incluyendo las controversias políticas, y al presentar metodologías algo cuestionables, con conclusiones poco contrastadas, no resultan incorporables a la discusión.

Dicho esto, si bien se descubre en los resultados obtenidos una prevalencia singularmente alta en la muestra, en este punto de la discusión conviene presentar una duda razonable con respecto a la victimización percibida, especialmente en este tipo concreto de agresión contra el colectivo de referencia, pero también extensible, en cierta medida, al resto de entradas del cuestionario donde se observa la atribución causal. Guardando el debido respeto por las opiniones recogidas, estando este comentario completamente desprovisto de pretensiones acusatorias, en la reflexión general sobre estos datos cabría preguntarse si quizás estaría operando en la interpretación de los hechos cierta querencia persecutoria. Este complejo de persecución, con tendencia a identificarse u ostentar la condición de víctima, a veces de forma exagerada o poco conectada con la realidad objetiva, es desde hace unos años objeto de discusión académica, especialmente desde la sociología, identificándolo como un rasgo caracterizador de la cultura contemporánea, girando siempre en torno la noción problemática, en inglés, de *victimhood culture*, traducible como *cultura de la victimización* o, propiamente, del *victimismo*. Este término fue acuñado y revitalizado recientemente por Campbell y Manning (2014), pero que ya estaba muy presente en otras aproximaciones previas como las de Bruckner (1996), Hughes (2006), Eliacheff y Larivière (2009) o Apostolidès (2011). También Fregosi (2016) y Messu (2018), en un análisis sociológico y político, y Giglioli (2017), prestando más atención a la comprensión contemporánea de la víctima, presentan descripciones críticas muy interesantes sobre el fenómeno. El debate ahondaría en cómo algunos de los desarrollos contemporáneos, incluyendo ciertos discursos cristianos, tienden a otorgar una condición moral más elevada a las víctimas, casi *heroificándolas* (Redondo Jordán, 2018), promoviendo cierto *victimismo competitivo*, donde la condición de perseguido es preferida y reivindicada, a veces incluso de una forma forzada o excesiva.

Sería esta exaltación de la categoría de perjudicado un valor que legitimaría los discursos o los cualificaría positivamente, engrandeciendo o dignificando a los colectivos perjudicados, llevando incluso a ostentar o instrumentalizar de forma interesada la supuesta condición de víctima. Este desarrollo es relativamente incipiente y no está exento, por su marcado carácter crítico, de amplias discusiones y controversias, acusándolo generalmente de simplificador, irresponsable, exculpatorio o minimizante (Friedersdorf, 2015; Nardi, 2019). A grandes rasgo, así describiría Hernández Marcos (2018) esta cultura de la victimización:

Por ella entendemos esa manera de interpretar y valorar nuestra convivencia social así como de actuar consecuentemente en ella que consiste en adoptar la posición de “víctima”

(vulgarmente, “ir de víctima”), es decir, de ser vulnerable, sufriente y maltratado por cualquier clase de hechos, personas o circunstancias adversas (hayan tenido lugar o no), frente a las cuales se exige una reparación (p.241).

Esta cuestión, siendo un asunto especialmente sensible, es también objeto de deliberación dentro de la propia teología cristiana. Partiendo desde la vasta reflexión sobre el problema del sufrimiento y su sentido, un tópico fundamental, incluyendo las consideraciones sobre la misma cruz y el martirio (Schirramacher, 2012), se puede llegar a desarrollos también problemáticos, como el llamado *dolorismo* (Robert, 2009), que en algunas interpretaciones presentaría cierta querencia por la posición o el reconocimiento como víctima (Van Dijk, 2020), incluso como un rasgo que valida la misma fe o la experiencia cristiana (Castelli, 2004; Martínez Camino, 2017). Una asunción desmedida o desconectada de estos principios podría llevar a considerarse o buscar en exceso este rol, forzando o desfigurando la propia lectura de los sucesos, llevando incluso a presentarse, en una comprensión general e integradora, sin matices, como víctima completa de la Historia y los acontecimientos, como un *perseguido universal*. Esta asunción de pertenencia a un grupo concebido y descrito general e históricamente como damnificado⁸⁸, incluso en un sentido escatológico (Ap 7,14), podría llevar a sus miembros no solo a sentirse *co-víctimas* de la violencia que otros correligionarios sufren o sufrieron, algo propio y legítimo, sino también, y aquí la distorsión, a percibirse siempre y de forma general como perjudicado o en persecución, quizás de forma desproporcionada o poco conectada con la realidad objetiva de los sucesos que se experimentan, asumiendo un paradigma de comprensión con cierta propensión victimista, que puede preferir esta condición, incluso reivindicarla, y que en algunas lecturas puede resultar inapropiada. El mismo papa Francisco llagaría a advertir recientemente que si bien la persecución contra los cristianos es una injusticia grave que se evidencia en muchos contextos, mereciendo respuesta y condena, resultaría un desajuste caer en actitudes excesivamente autocompasivas y victimistas (Francisco, 2019b, 2020), que distorsionarían tanto la comprensión como la actitud y la misma misión evangélica. También Ratzinger (1998) llegaría a cuestionar lo apropiado del término *persecución* para describir la situación del catolicismo en el occidente democrático, donde las dificultades que se presentan son distintas, más sutiles, y que no quedarían bien descritas en ese término histórico tan cargado de implicaciones.

En este sentido, incluso la estrategia de muestro utilizada en este trabajo, no probabilística, de conveniencia y accidental, para una población indeterminada, podría haberse visto afectada en

⁸⁸ Compréndase bien el argumento; por supuesto no se afirma que no sea así ni se resta valor a las persecuciones históricas y actuales que sufren los cristianos en muchos contextos (de Haro, 2013). Se trata de aproximar, en relación a lo apuntado en párrafos anteriores, cómo en algunos desarrollos se puede incurrir en ciertas interpretaciones y discursos victimistas.

cierta medida. Del mismo método de invitación y distribución del cuestionario pudo resultar que solo aquellos que tuvieran alguna experiencia negativa que reivindicar se animaran a participar en la investigación, quedando fuera de la observación aquellos miembros del grupo que aun siendo invitados, al no considerar relevante su aporte en este sentido por no haber sufrido agresiones particulares, prefirieron abstenerse. A la luz de los resultados obtenidos, con una prevalencia singularmente alta en algunos aspectos, cabría preguntarse si la muestra resultante está compuesta mayoritariamente por aquellos que decidieron aceptar la invitación por sentirse víctimas, quedando quizás fuera de la observación la percepción de aquellos que no se consideraron de ningún modo y que, por esto mismo, descartaron participar. Recuérdese que solamente cuatro participantes completaron el cuestionario sin indicar ningún tipo de agresión. Podría entenderse que en una tendencia contraria, donde el estatus de víctima resultara especialmente humillante, el resultado hubiera sido quizás distinto, habiendo recibido más respuestas de aquellos que no se consideran víctimas y menos de quienes presentan niveles de victimización percibida más altos, y que quizás hubieran preferido disimular o no revelar esta condición vergonzosa. En cualquier caso, este comentario especulativo merecería ser explorado con otras estrategias de muestreo y metodologías de análisis como las que se propondrán más adelante. Además, otros descubrimientos como la negación o el desconocimiento de la condición de víctima en otros compañeros correligionarios, contradicha por casi cuatro de cada cinco participantes⁸⁹, o sobre la generalidad de la violencia contra el grupo y la atribución causal de las agresiones, que se aborda al detalle en el siguiente apartado, parecen apuntar en el sentido contrario, refutando la querencia victimista en las respuestas.

En relación a estas dos entradas del cuestionario, comprendiendo las dificultades expresadas, se puso énfasis en la intencionalidad manifiesta que se percibía en el victimario. Esta cuestión de la intencionalidad deliberada es también un rasgo caracterizador del acoso, presente en muchos estudios, incluso de forma específica (Cuadrado-Gordillo, 2012; Erazo Santander, 2018; Talwar, Gomez-Garibello y Shariff, 2014), y que en este asunto concreto de los insultos contra la dimensión creyente podría presentar algunas dificultades particulares. Recordado lo desarrollado durante la identificación de las variables y el diseño del instrumento, al reconocer que se dan en nuestro contexto expresiones malsonantes que incluyen este tipo de impropiedades contra lo sagrado, ampliamente naturalizadas en el lenguaje coloquial, tratando de minimizar la distorsión se resaltó en ambos enunciados la voluntad de ofensa explícita, es decir, se preguntaba en concreto por las afrentas emitidas *con la intención deliberada de provocar u ofender*. Con esto se pretendía recabar solo aquellos agravios en los que el encuestado percibió un ataque dirigido contra su persona a través del insulto a la comunidad y al credo, y no otros dictérios generales, no proyectados

⁸⁹ Recuérdese la tabla 41 y su comentario (p.276).

directamente contra la víctima, y que se pudieron sentir también como inapropiados, injustos u ofensivos, pero descargados de intenciones afrentosas contra su persona.

Dicho esto, aunque lo expresado en los párrafos anteriores puede condicionar la interpretación de los resultados obtenidos, volviendo sobre lo expresado en el capítulo I, no conviene precipitarse demasiado rápido, ni abusar de expresiones que pueden resultar minimizantes o que banalizan lo manifestado por quien se percibe como víctima. Si bien la generalidad de los datos puede ser puesta bajo cierta sospecha razonable a causa de lo explicado, en la lectura particular de los casos recogidos sí se evidencian resultados que descubren situaciones concretas de injusticia que hubieran merecido atención escolar.

Aun entendido las dificultades expresadas, no conviene desconsiderar la gravedad de los insultos contra la comunidad creyente ni contra lo sagrado del credo, menos todavía si obviando la indagación sobre los hechos concretos se alega de antemano que tales expresiones resultan siempre de una interpretación excesiva o desde una querencia propia y desproporcionada por sentirse víctima. De hacerlo así se incurriría en una de las debilidades clásicas en la gestión de la violencia escolar y el acoso (Tasende Iturvide, 2018), especialmente en este tipo de agresiones donde la pertenencia identitaria juega un papel importante: la dificultad que encuentran muchas víctimas para ser creídas o que sus manifestaciones o peticiones de auxilio sean consideradas o tomadas en serio, dándose en muchas de ellas un grave sentimiento de desamparo (Arellano, 2008; Arroyave, 2012). En este sentido, se advierten dos riesgos; el primero, desconsiderar de antemano y desatender al alumno al estimar que sus expresiones devienen de su pertenencia a un grupo que tiene cierta tendencia a victimizarse, y el segundo, minimizar o banalizar los insultos o las afrentas al considerar que las reacciones, el daño o el sentimiento de ofensa es siempre desproporcionado o exagerado, incluso fingido, también desde esta querencia victimista.

Sobre el primer punto el comentario es claro, el alumno que expresa sentirse hostigado o perjudicado merece siempre ser considerado individualmente (Smokowski, Bacallao y Cotter, 2013), en sus circunstancias particulares, y atendido cuidadosamente. Las conclusiones sobre si tales expresiones se corresponden con la realidad objetiva o si, por el contrario, resultan de una interpretación sesgada de lo que realmente sucede, solo pueden darse tras escuchar su relato y estudiar los sucesos descritos, a través de los mecanismos que se tengan previstos para la prevención y la gestión de la violencia y el acoso escolar (Swearer, Espelage y Napolitano, 2009; Whitted y Dupper, 2005). Esta sería la forma razonable de proceder; pues desatender al alumno alegando su pertenencia a un grupo que tiende a victimizarse no solo sería una injusticia y una irresponsabilidad que podría dejarlo desamparado, asunto que ya de por sí resultaría grave, sino que podría incluso *revictimizarlo*. Son muchos los testimonios, como los que se presentaban en el capítulo I, donde el daño que se explica es doble: sufrían agresiones, y cuando buscaba ayuda, no

eran creído o era tachados de poco resilientes, sensibles o exagerados. Los resultados obtenidos en nuestra muestra indicarían una percepción polarizada respecto al sentimiento de amparo; más de la mitad optó por la opción mínima, explicando no haberse sentido respaldados de ningún modo, descubriendo a su vez un fracción menor, uno de cada cinco, que optó en la posición máxima, *siempre*, siendo estos extremos más concurridos que las opciones centrales de la escala, apuntando esta inclinación singular la importancia que los participantes otorgan a esta cuestión.

En este sentido, la desidia no solo podría afectar a la gestión directa o inmediata de los casos, sino que la instalación en exceso de esta suspicacia, incluso como prejuicio, que describiría al colectivo de pertenencia como victimista, de una forma general y sin matices, podría conllevar un relajamiento de la atención y la vigilancia proactiva. En la revisión cualitativa de los relatos recogidos se identifica un único ejemplo en el que se describe un evento donde parece que el agravio contra la creencia religiosa surge de una simple discrepancia de opiniones, entre amigos, donde los contenidos de la doctrina o ciertas circunstancias de la Iglesia o del grupo son puestas a debate, quizás en términos excesivos, pero sin que pueda identificarse en la narración una agresión manifiesta: “pues estaba, como siempre, con mis amigos en el patio del colegio, hablando de diversos temas, política, estudios, de la iglesia, de cosas que hace la gente, etc. Yo no me quedaba tranquilo si no daba mi explicación ante muchas situaciones que se planteaban, sobre todo, cuando hablábamos de pecados, ellos flipaban con lo que decía y me empezaban a decir que si es una secta, que del camino salen los curas pederastas porque salen en los encuentros sin motivo alguno, que ponemos a las mujeres a parir hijos, y varias cosas que ahora no recuerdo, pero que iban hacia mi persona con ánimo de ofender.” (nº38, ver detalles en el anexo V). Así, salvo dos comentarios más que describen eventos acontecidos en el aula y que serán comentados en el siguiente punto, el resto de relatos presenta pocas dudas sobre la autenticidad de la agresión que describen.

En segundo lugar, no conviene banalizar la gravedad o el daño que pueden llegar a ocasionar los insultos contra las comunidades creyentes y lo sagrado de sus credos. En esta aproximación resulta importante volver a lo desarrollado durante el capítulo I, donde se trató de aproximar, aun en toda su dificultad, el propio concepto de creencia religiosa. Como se apuntó entonces, más allá de la pertenencia tribal, las manifestaciones externas (rituales, culturales, artísticas o folclóricas) o la asunción de ciertas doctrinas y códigos morales, cuestiones también de suma importancia, la creencia religiosa se asienta primeramente en la afirmación de la existencia de Dios⁹⁰ y su relación con él como un asunto fundamental, para muchos creyentes el mayor o el único de todos los asuntos fundamentales. Así, ha de comprenderse que cuando se hace escarnio deliberado de la creencia con la voluntad expresa de ofender a quien cree en ella, en la interpretación de quién

⁹⁰ O los dioses, entiéndase en un sentido amplio; la divinidad, lo sagrado.

recibe el agravio no se está insultado *algo*, la adhesión a un concepto o una noción abstracta, sino propiamente a *alguien*, a un ser supremo cuya existencia es afirmada por el creyente y que resulta muy importante, *sagrada*, de la mayor dignidad, y cuya observación podría ser un asunto importante en la vida de quien cree; en su actitud, sus desarrollos, decisiones vitales y esperanzas.

En el mismo sentido, cuando se insulta a la comunidad creyente, su orden o sus autoridades, no solo se estaría menospreciando a la institución o la estructura, sino mismamente a esto sagrado que la fundamenta y en la cual el creyente, por serlo, se siente establecido o arraigado de modo especial, suponiendo esta pertenencia una relación única en dos dimensiones, en vertical, mediante lazos filiales, con lo divino, y en horizontal, mediante lazos fraternales, con los correligionarios. Aunque esta relación puede darse en distintas formas y grados, presentando multitud de matices, conserva este esquema básico en la mayoría de credos donde se da una participación comunitaria, y que en su dimensión gregaria y relacional incluiría distintas formas de *communitas*, en el sentido explicado por Turner (1988).

Por lo tanto, al atacar a la víctima mediante la ridiculización de su creencia religiosa no solo se está humillando su pertenencia a cierto colectivo de referencia o su sentir identitario o tribal, sino que además, o principalmente, se podría estar haciendo escarnio de un asunto fundamental en la comprensión de sí mismo y su estar en el mundo, de lo que propiamente *es*, con todas sus implicaciones. Y el ataque en esto esencial, como se desarrolló en el primer capítulo, puede resultar muy doloroso. Con respecto a este grupo creyente concreto, aunque el mismo desarrollo doctrinal contempla y tiene respuestas para este ser hostigado en las creencias (Francisco, 2019a, 2020), desarrolladas incluso desde instituciones propias para la observación del fenómeno del acoso escolar (Martínez, 2018), asunto que en ocasiones atenúa o puede resignificar la misma experiencia, y aunque no en todos ellos puede darse esta sensibilidad genuina hacia lo sagrado o su comunidad, no debe desconsiderarse de antemano lo lastimoso que puede llegar a resultar el ser humillado en esta dimensión concreta.

Para no caer en errores se insiste, o mejor dicho, se habla aquí, de lo censurable y lo perjudicial que puede resultar para la víctima el ataque particular sirviéndose de la vejación o la burla de sus creencias, el escarnio de su credo proyectado con la intención de dañarle de forma explícita y deliberada en este asunto que le es especialmente importante. Quedaría fuera de esta apreciación la blasfemia en sí misma o los vilipendios contra las religiones, es decir, el impropio general dirigido contra lo sagrado sin víctimas objetivas o contra la generalidad inespecífica de los creyentes. Esto debe comprenderse bien, aquí se está poniendo la atención en el ataque preciso del victimario contra la víctima mediante el escarnio de su credo, siendo ambos, atacante y atacado, *personas* (jurídicamente hablando) y estando los derechos de una vulnerados por la otra. Queda al margen de la reflexión el dicitario contra la dignidad de lo sagrado o lo divino, siendo quien

blasfema el agresor y la divinidad o la masa creyente el sujeto pasivo de su ataque, operando aquí términos completamente distintos que pertenecen a otro ámbito de debate.

En conclusión, en lo relativo a la violencia verbal se observa en la muestra una incidencia elevada, siendo especialmente significativo para el análisis la alta prevalencia en la asignación de motes y el insulto personal a causa de la pertenencia religiosa, las amenazas y los agravios contra la comunidad creyente y, particularmente, contra la familia. Si bien alguno de estos datos podría verse afectado por cierta querencia victimista, como se desarrolló hipotéticamente, incluso por la ampliación del estereotipo, agregando a lo puramente religioso otros matices políticos o ideológicos, tanto los datos relativos a la prevalencia como los textos recogidos, explican la agresión verbal como un tipo frecuente contra este grupo creyente y que es atribuido causalmente, de forma generalizada, a su pertenencia religiosa particular.

2.2. Sobre los comentarios sentidos como ofensivos emitidos por el profesorado.

Aunque este punto no pertenece estrictamente a la medición de la prevalencia expresada en el objetivo 1.1., al hilo de las reflexiones desarrolladas en los párrafos anteriores, se estima este momento el más oportuno para presentar su discusión. Sí se advierte primero, como ya se hizo otras veces en el desarrollo, que si bien se observan eventos conflictivos o problemáticos en la relación docente-alumno, no se le da el tratamiento de victimario-victima ni se concede a los eventos descritos, aun identificándose ciertas conductas inapropiadas, el carácter propio de la agresión, que implicaría, de entrada, visos de intencionalidad y voluntad de daño.

Los resultados obtenidos explican que casi uno de cada tres participantes en la investigación declara haber recibido ocasionalmente comentarios hirientes u ofensivos por parte de su profesor o profesora a causa de su pertenencia religiosa particular. Esto se daría de forma ocasional y en presencia de observadores, pudiendo interpretarse contextos como el del aula, con la audiencia o la participación de otros alumnos. Sobre la naturaleza de estos comentarios, en el estudio de los aportes descubriría la predominancia de los dictérios contra la Iglesia o la creencia, representando casi la mitad de las entradas, la desvalorización del credo o su explicación como irrelevante, una *pérdida de tiempo*, las acusaciones de pertenencia sectaria y, de forma más minoritaria, los comentarios inapropiados con respecto al número de hermanos.

Esta observación particular, cuya inclusión fue determinada tras la sesión de ensayo del instrumento, a sugerencia de los mismos participantes, y ratificada como oportuna por el panel de expertos implicados en el proceso validación, por acuerdo inter-jueces, resulta una singularidad, que no ha podido identificarse en otros estudios empíricos o aproximaciones similares, siquiera en

formulaciones teóricas o especulativas. Como explican Hernández Arriaza y Prieto Ursúa (2018), refiriendo a su vez a Ceja, Cervantes y Ramírez (2011), el comportamiento abusivo del profesorado es un tema tabú para la investigación educativa local, ignoto, que se descubre casi como anatema. La literatura presente hasta la fecha en España se ha limitado a la validación de cuestionarios para medir la calidad en la relación alumno-profesor (Bacete, Coll, Casares y Perrin, 2014; Torres et al., 2006), incluso en estudios extensivos para medir el clima de convivencia escolar (M. J. Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010), pero sin llegar a aproximarse a la cuestión escabroso del abuso de la autoridad docente. Por este motivo resulta destacable el desarrollo de ciertos estudios en el extranjero que descubren asiduidad y relevancia en este tipo de actitudes desde el profesorado (Bekiari y Petanidis, 2016; Hogan, Carlo y Ryan, 2019). Es significativo, por lo señero, el trabajo desarrollado por Whitted y Dupper (2008), en el que nueve de cada diez participantes declararían haber sufrido al menos un incidente de maltrato por parte del cuerpo docente. Más interesante resulta todavía el estudio anteriormente referido de Hernández Arriaza y Prieto Ursúa (2018), singular en el contexto nacional, en el que siete de cada diez participantes habría percibido un trato injusto o inapropiado por parte del profesorado, desde el abuso de su autoridad. Presentando cifras muy parecidas, también resulta reseñable la investigación de Davies (2011, en Hernández Arriaza y Prieto Ursúa, 2018), que confirmaría el mismo sentimiento en uno de cada seis participantes de su muestra. Además, desde la perspectiva de la percepción docente, es relevante, también por lo novedoso del planteamiento, el trabajo presentado por Twemlow, Fonagy, Sacco y Brethour (2006), en el que casi la mitad de los profesores encuestados reconocería haber tratado con descortesía o injustamente a algún estudiante. En lo relativo a las creencias religiosas, por su carácter singular, resulta reseñable la aproximación de Dupper, Forrest-Bank y Lowry-Carusillo (2015), que, explorando el *bullying* contra distintas minorías religiosas en los Estados Unidos, no solo alcanzan a identificar ataques entre pares sino también ciertas agresiones, al menos *microagresiones* (Pierce, 1970), desde el profesorado.

Los resultados obtenidos en nuestra muestra explican una incidencia menor que en los estudios anteriormente referidos, si bien los instrumentos usados en dichas investigaciones incluyen una variedad más amplia de conductas inapropiadas, sin reparar en atribuciones causales concretas. En nuestra aproximación se exploran, de forma exclusiva, los comentarios ofensivos atribuidos específicamente a la pertenencia religiosa particular del alumno, y no otros comportamientos problemáticos, quedando fuera de la observación otras posibles cuestiones donde la condición creyente no resulte relevante. Nesbit y Philpott (2002) alcanzarían a distinguir hasta seis tipos distintos de conductas que compondrían el abuso emocional docente, quedándose nuestra indagación en una cuestión muy particular, incluíble únicamente en las dos primeras categorías, a saber, aquellas conductas que perjudican la autoestima del alumno sirviéndose de las ridiculizaciones y del desprecio verbal, y aquellas que lo discriminan en función de su sexo,

pertenencia étnica, diversidad funcional, circunstancia socio-económica o cualquier otra característica distintiva, todo ello además con un enfoque muy exclusivo, centrado únicamente en lo atribuible a la confesión que se profesa.

Conviene apuntar de nuevo que estos resultados también podrían verse afectados por las cuestiones descritas en el punto anterior sobre la supuesta querencia victimista o el exceso de sensibilidad con respecto a los comentarios críticos con la Iglesia o las posturas creyentes, junto con otras cuestiones, como las que explican dichos autores, como el desafecto por la institución escolar y el mismo rol del docente, y otras desavenencias o inquinas personales, como explican los autores referidos en la discusión de sus resultados. Más todavía si se concede que, en esta cuestión específica de los comentarios sentidos como ofensivos, en general y de antemano, nunca está en la voluntad del docente agraviar personalmente a ninguno de sus alumnos. Es decir, si bien parece indudable que el profesor no tiene permitido ofender de forma expresa o intencionada, actitud que atentaría contra la propia deontología, cabría reflexionar hasta qué punto le es propio, conveniente, o incluso necesario, exponerse a tensar o incomodar las creencias de parte del alumnado por desplegar ciertos contenidos, algunos de ellos incluso curriculares.

En este sentido, resulta especialmente paradigmático la revitalización del debate espinoso sobre la libertad de expresión en la escuela y la blasfemia tras el ataque al profesor Samuel Paty, asesinado en París en octubre de 2020 en represalia por la exposición de unas caricaturas de Mahoma durante el desarrollo de una clase donde se debatía sobre este derecho constitucional, en el marco de un curso sobre educación moral y cívica (Chapuis y Vincent, 2020). El eco de ese suceso, ampliamente condenado, reavivó también, sin matizar la reprobación a la violencia, el debate público, político y académico, sobre lo apropiado o no de estas expresiones potencialmente ofensivas, sus justificaciones, los desequilibrios, las implicaciones y los dilemas éticos que presentan (Chemin, 2020; Euvé, 2021; Lucas y Tresca, 2020; Petitclerc, 2020; Valadier, 2021). Desde estas reflexiones posteriores se ahonda en preguntas muy interesantes, a la par que incómodas, bien cargadas de controversias, y cuyas respuesta no se encuentran cerradas: ¿está el docente en el aula, como autoridad sobre sus discentes y con la responsabilidad que esto conlleva, especialmente si son menores, en plena disposición de su libertad de expresión?, ¿cuándo un docente expone ante sus alumnos, lo hace exclusivamente por sí mismo, de una forma irrestricta, desde esta autonomía, o debe corresponder, al menos en cierta medida o dentro de ciertos márgenes, a la misma institución (y sus funciones propias) donde se despliega el discurso?, y de ser así, ¿cómo se enmarca y se equilibra la libertad de expresión, no solo como derecho del profesor, sino como también como derecho del alumnado y como valor de la propia institución, incluso como contenido educativo?, ¿cuál es la naturaleza de estos *ciertos márgenes*, dónde quedan y por quién son delimitados?, ¿y qué implicarían en el desarrollo docente? El carácter, el espacio propio y los límites de esta libertad, incluso como libertad de cátedra, en el ámbito de la educación de

menores, resulta un tema muy interesante, también desde la óptica de la educación intercultural, que por su naturaleza, camina en ocasiones con dificultad por estos alambres.

Dicho esto, tomando la debida distancia y sin querer profundizar en este asunto tan complejo, que merecería una amplísima discusión aparte, desde los resultados obtenidos en esta investigación sí resulta oportuno realizar un apunte en este sentido y una distinción. Como se decía, se aceptan de entrada estos dos principios: que el docente no puede agraviar deliberadamente a sus alumnos, es decir, manteniendo la voluntad expresa de dañarlos (Marchesi, 2010), tampoco en lo que respecta a sus creencias religiosas, y que sí le es legítimo, en cambio, en beneficio de los alumnos y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de ciertos contenidos que pueden resultar problemáticos o tensionar de algún modo ciertas creencias particulares, en función de la adecuación, la necesidad y la proporcionalidad (García García, 2018). En relación con esto, podría interpretarse en las narraciones recogidas dos categorías distintas de comentario, aquellos en los que parece que la ofensa referida se da en el mismo contexto formativo, el desarrollo de una clase o un debate mediado, y por otro lado, aquellos que parecen *fuera de lugar*, desconectados, en principio, de una intención educativa o ajenos a la actividad docente, y que podrían interpretarse como inoportunos, discutibles o inapropiados respecto a la sana naturaleza de la relación docente-alumno.

Con respecto al primer grupo, se identifican algunas entradas significativas. Por ejemplo, una de ellas explica, de forma general y ambigua, “menosprecios a la iglesia⁹¹”, en los que podría interpretarse quizás cierta lectura victimista de las críticas razonables a la Iglesia que pueden darse en el desarrollo de algunas lecciones históricas, filosóficas o sobre valores y ciudadanía. Otra de ellas parece referir incluso a la misma función del docente, que explicaría la pertenencia de tal alumno al Camino Neocatecumenal como un asunto que, desde su valoración, estaba ocasionando problemas en el rendimiento escolar del alumno: “el CN te quita tiempo de estudio”. Quizá la misma lectura podría hacerse del comentario que describe las convivencias⁹² como “una pérdida de tiempo” y del relato que explica cierta controversia con respecto a la no participación en un viaje de estudios, siendo el profesor quien reprocharía al alumno que sí tuviera disposición para otras actividades: “no quise participar del viaje de fin de curso y me dijo el profesor que a otros viajes que organizaban los de comunidades sí que iba”.

Además, en las narraciones recogidas se identifican tres comentarios más donde podría interpretarse que la ofensa se da en el contexto del aula, con la participación o la mediación del

⁹¹ Se conserva la minúscula original. El sentido de la frase indica que se refiere a la Iglesia, como institución.

⁹² Actividad característica del grupo. Se distinguen dos tipos de encuentro, uno mensual, desde el domingo por la mañana hasta la media tarde, y otros puntuales, con una frecuencia anual o bianual, en función del momento en que se esté dentro del propio itinerario, y que ocuparía el fin de semana, generalmente desde el viernes por la noche hasta el domingo a mediodía.

profesorado. Es especialmente significativo el comentario de participante n°4, en el que se describe a la docente como particularmente contraria a esta pertenencia religiosa: “la profesora era un poco anti personas del camino y ciertos compañeros también, un día se pusieron a debatir sobre cómo éramos nosotros como si pertenciéramos a un grupo aislado, fuéramos raros etc. todo esto delante de nosotros”. También los comentarios de los participantes n°28 y n°34 parecen describir situaciones similares. Aunque no se describe la participación activa del docente, sí se infiere al menos su mediación: “especialmente en clases de historia o filosofía, durante los debates es difícil que te respeten”, “a una antigua hermana de comunidad en una exposición le tocó hacer una exposición de defender a la iglesia y ella salió agobiada de aquella clase porque todos se lanzaron contra ella”.

Así, si bien es cierto que estas entradas que no parecen describir conductas abusivas, sino solo ciertas desavenencias, el resto de respuestas recogidas, aunque breves y algunas todavía ambiguas, sí incluyen la narración de eventos en los que el docente parece presentar una actitud desmedida, fuera de lugar o impropia de sus funciones. De esta manera, además del descubrimiento de una prevalencia significativa, afirmada por uno de cada tres encuestados, en el estudio de los textos ejemplificativos, se puede llegar a discernir entre eventos que, al menos en principio, no describen comentarios o actitudes inapropiadas, solo cierta discordia, de otros que sí pueden considerarse excesivos; todavía no con mucha severidad, pues falta contexto explicativo. La indagación mediante otras metodologías que permitan ahondar en mayores detalles se presenta, a raíz de estos resultados, como una oportunidad de estudio interesante.

2.3. Sobre la violencia social

Se descubre en esta modalidad una incidencia menor en nuestra muestra, no dándose en ningún caso de forma exclusiva, sino agregándose en perfiles que también indican agresiones verbales. Estos casos donde se suman distintas formas de violencia serían lo que presenta, además, los índices de victimización percibida más elevados⁹³. Destaca el sentimiento de exclusión; uno de cada tres participantes afirma haberse sentido ocasionalmente excluido a causa de su pertenencia religiosa, identificándose incluso en la muestras dos casos que lo explicarían de forma frecuente. También se encuentra en las narraciones fragmentos que explican este sentimiento; así es en el texto de la participante n°34, “no son solo agresiones, también psicológico, en dejar siempre a la persona sola, la indiferencia de Todos contigo” y en el del n°11, “mis responsables entraron al CN

⁹³ Resultados en la Tabla 34 (p.272).

teniendo ya dos hijos y cuando los compañeros de clase lo supieron los dejaron de lado sobre todo a su hija lo paso muy mal además la esperaban fuera”.

Mucho se podría escribir sobre la exclusión como una de los efectos singulares y caracterizadores del bullying y la violencia escolar, resultando un objeto de estudio singular en la observación de estas dinámicas. Algunos autores como la profesora Cerezo (2014b, 2014a) o Gutiérrez Ángel (2018) ponen la atención en este rasgo particular en sus trabajos, explicando el fenómeno como una problemática principalmente ecológica, que desvirtúa los sistemas relacionales del aula ocasionando en algunos alumnos aislamiento o marginación. Esto podría presentarse también en relación o sumado la exclusión por la pertenencia a grupos *extraños*, distintos a la norma, ya sean religiosos, étnicos, identitarios o en riesgo de exclusión social, a menudo rechazados o estigmatizados, como es explicado por una gran variedad de estudios (Rodríguez-Hidalgo, Calmestra y Casas, 2019; Springgs, Iannotti, Nansel y Haynei, 2007; Stefanek, Strohmeier, van de Schoot y Spiel, 2012; Tippett, Wolke y Platt, 2013; Vaillancourt y Vitoroulis, 2018; Vitoroulis, Brittain y Vaillancourt, 2016; Vorvoot, Scholte y Overbeek, 2010), presentando todos ellos, cada uno en sus ámbitos particulares, una relevancia significativa en lo referente al sentimiento de exclusión atribuido a las pertenencias particulares, especialmente en lo relativo a lo étnico y racial.

Por otro lado, la difusión de rumores presenta una prevalencia muy parecida, siendo reconocida por casi uno de cada tres participantes, pero sin que se haya podido identificar en los textos recogidos ejemplos que clarifiquen este tipo particular de agresión social contra la reputación de la víctima, siempre atribuida a su pertenencia religiosa particular. Algunos estudios, como los que presentan Wang, Iannotti, Luk y Nansel (2010) o Kieffer (2013), especialmente a través de las TIC, presentan niveles de incidencia aproximados, pero sin reparar en grupos particulares o atribuciones causales características, y por su mismo carácter, incomparables en este sentido. Así, aunque el estudio sobre esta forma de agresión indirecta está muy extendido, siendo incluida y observada en muchas investigaciones, no se han podido identificar aproximaciones más específicas que la observen en relación a las pertenencias identitarias particulares como la que se aborda este trabajo.

Desde la revisión de estos resultados, especialmente en lo relativo al sentimiento de exclusión, se podría extender una reflexión que a primera vista se presentaría como paradójica. Aunque esta elucidación merecería una consideración más amplia, atendiendo cuestiones como los matices político-ideológicos agregados al estereotipo o las coyunturas propias en función de cada grupo, cabría preguntarse por qué en una distribución social *dominada* con respecto a las creencias, donde lo católico se reconoce como lo más usual en este contexto, conservado esta confesión un peso singular en la cultura y la sociedad española, estos alumnos pertenecientes a un subgrupo

católico parecen presentar, como se vislumbra en los resultados obtenidos en esta investigación, efectos adversos como la ridiculización de su diferencia, la asignación de mote o epíteto indeseados atribuidos a tal pertenencia, o el mismo sentimiento de exclusión o anomalía, característico de las pertenencias minoritarias o extrañas a la norma. Estos rasgos caracterizadores de la violencia contra los grupos o las identidades minoritarias, exploradas también en la colección de estudios referida en los párrafos anteriores, son explicados, refiriendo distintas aproximaciones, por Aznar et al. (2018), por Sung Hong et al. (2014), en su repaso comparado de la literatura relevante sobre la violencia escolar contra grupos minoritarios en los Estados Unidos, y por Potvin (2014), en una reflexión sobre los fundamentos y las perspectivas de la diversidad étnica, sus riesgos y la educación inclusiva.

Para resolver esta incoherencia aparente podrían considerarse escenarios como el que presentan algunos estudios, donde se describe la presencia actual de los jóvenes católicos como minoría real (Fundación SM, 2021), u otros argumentos relacionados con la pertenencia a ciertos grupos concretos y sus características distintivas, incluso desde sus estereotipos ampliados, y que aun siendo católicos, podrían presentar cierto estigma a causa de alguna coyuntura o condición particular, entre otras cuestiones. Esta cuestión paradójica sobre la presencia de rasgos propios de minoría en un grupo que, al menos en principio, pertenecen a la norma cultural, merecería ser reflexionado y explorado de forma específica, mediante otras aproximaciones y metodologías.

2.4. Sobre la violencia digital

Los datos obtenidos en nuestro estudio respecto a la agresión o el acoso a través de medios digitales supone una anomalía con respecto a la generalidad de los estudios, que aun destacando la predominancia de la violencia y el bullying tradicional sobre el *cyberbullying*, acostumbran a presentar niveles de prevalencia algo más elevados, especialmente durante la Educación Secundaria (Cappadocia, Craig y Pepler, 2013; Estévez, Villarón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; M Garaigordobil, 2011; Lucas Molina y Pérez Albéniz, Alicia Giménez Dasí, 2016; Selkie, Pales y Moreno, 2016). En nuestra muestra apenas se reconocen agresiones digitales atribuidas a la pertenencia religiosa, ni se identifican en las narraciones; únicamente el comentario de la participante nº15 señala el uso de fotos con amenazas a través de una red social: “peleas de grupo amenazando incluso a familiares, fotos en Instagram con indirectas (amenazas)”.

Sobre esta ausencia de ejemplos en los relatos, es posible que al pedir en los enunciados la narración breve de un único suceso, los participantes que se animaron a responder prefirieran explicar agresiones directas, generalmente consideradas más graves o significativas (Smith, 2014), relegando la descripción de otros eventos que sí incluirían violencia de tipo digital. En este sentido, en la revisión detallada de los perfiles se descubre que si bien tres de los participantes que se animaron a aportar una narración también indicaron haber sufrido agresiones digitales la dimensión

correspondiente del cuestionario, ninguno de ellos apuntó en su relato ningún ejemplo sobre este tipo concreto. Una indagación más amplia, que solicite más narraciones, especificando incluso el tipo particular de violencia, podría quizás descubrir una variedad mayor de casos para el estudio.

Aun presentando una prevalencia escasa, el dato sobre la violencia digital resulta significativo, pues en los resultados obtenidos la concurrencia excepcional de este tipo de agresiones parece caracterizar a los perfiles que presentan niveles de victimización singularmente altos. Si bien la mayoría de los encuestados no reconoció ataques a través de medios digitales, la fracción minoritaria que sí lo hizo presenta perfiles que explican múltiples agresiones, todos ellos con niveles de victimización percibida singularmente altos, representando los datos medios más elevados de toda la serie. Este rasgo identificado en nuestra muestra se corresponde con lo expresado en otros estudios que explican modalidades distintas de ciber-agresión, por un lado los ataques que se dan reforzando dinámicas de hostigamiento ya emprendidas, concurriendo en ellas otras formas de agresión directa, y por otro, aquellos que se dan sin antecedentes, a través o exclusivamente mediante medios digitales (Hernández Prados y Solano Fenández, 2007). Se columbra en los resultados obtenidos esta primera forma, donde los efectos de la agresión digital son *sumativos*, es decir, el victimario se sirve de las posibilidades que ofrecen las TICs para agudizar, incrementar o incluso extender fuera del espacio y horario escolar la violencia con la que se somete a la víctima, burlando quizás en estos espacios la vigilancia de los adultos responsables; si bien esta aserción ameritaría una aproximación más particular.

De esta manera, salvo lo expresado en el párrafo anterior, ambas cuestiones, tanto lo relativo a la incidencia general, singularmente baja respecto a otras formas de agresión y en contraste con los resultados de la mayoría de estudios sobre el fenómeno, como su condición como rasgo caracterizador de los perfiles más victimizados, representan circunstancias para las que no se han podido deducir mayores explicaciones, tampoco en correlación a otros trabajos, por lo que se presentan como un interrogante a explorar en otras aproximaciones.

2.5. Sobre la observación del género, la edad y la naturaleza del centro.

La observación de estas variables quedó especificada de esta manera en la redacción de los objetivos, *analizar la diferencia de prevalencia de la violencia y el acoso escolar en función del género, edad, el tipo de pertenencia, el grado de reconocimiento de la diferencia religiosa y la naturaleza del centro* (1.2.). En este sentido, aunque en la revisión de las fuentes y las aproximaciones previas se descubrió interés y cierta variedad en los resultados en función del género y la edad (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2017; Smith, Cowie y Olafsson, 2002; Smith, López-Castro, Robinson y Görzig, 2019), también según la naturaleza del centro (Maite

Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo, 2015; González Lorenzo, 2020), salvo los detalles poco significativos presentados en el capítulo anterior, el estudio de los resultados obtenidos en este trabajo no ha ofrecido, en ninguna de las tres variables, diferencias relevantes con respecto a la prevalencia en las agresiones o la victimización percibida, ni en la estimación del impacto o en la creencia en la atribución causal.

Tampoco en la revisión de los datos en función del grado de reconocimiento de la identidad religiosa se encuentran variaciones relevantes; prácticamente la totalidad de la muestra presenta una pertenencia de tipo familiar, descubriéndose cierta variedad respecto la percepción de la diferencia en el grupo de iguales y entre el profesorado, pero sin que se identifiquen correlaciones destacables, merecedoras de ser traídas a la discusión.

Como se explicaba en el capítulo anterior, aquellos elementos singulares que presentan una incidencia sutilmente más elevada en el grupo femenino o entre los participantes más jóvenes, además de resultar escasamente significativos en el alcance de los objetivos planteados, ameritarían para su constatación, como ya se planteó en la presentación de dichos datos, de una revisión más dirigida, desde otras metodologías.

2.6. Sobre la observación del impacto percibido y la creencia en la atribución.

En este apartado se presenta la discusión de los resultados relativos a la observación del impacto percibido y respecto a la creencia en la atribución causal. Si en los puntos anteriores se acusaba escasez de estudios que traer a la discusión, en esta evaluación particular de la violencia escolar y la creencia como desviación externa asignada causalmente a las agresiones recibidas, desde la formulación particular que hace la víctima que se reconoce distinta en este sentido, la literatura disponible resulta aún más parva.

Con respecto a la primera variable, más de la mitad de los encuestados indicó un impacto nulo, un tercio explicó poca o alguna afectación, siendo muy minoritaria la fracción que expresó niveles mayores. Estos datos refutarían en gran medida las suspicacias incorporadas a la discusión en los puntos anteriores sobre la supuesta querencia victimista; de darse esta propensión en la muestra, las cifras obtenidas en esta valoración específica se presumirían mayores. Al contrario, se comprueba que incluso los perfiles que presentan niveles de victimización percibida más altos, mantienen siempre su estimación en la parte moderada de la escala.

En este sentido, guardando una coherencia que resulta esclarecedora, se descubre una correlación progresiva entre estas dos variables; conforme se presentan niveles de victimización percibida mayores, también se manifiesta un grado mayor de afectación o impacto, pero siempre

manteniéndose en la parte baja y central de la escala. Así, no se identifican incongruencias que puedan explicarse como extremosidades o exageraciones fruto de inclinaciones victimizantes.

Si bien esta estimación general del grado de afectación, sintetizada en una única pregunta, a través de una valoración numérica, supone una aproximación útil en los términos en los que se maneja esta investigación, se reconoce que el impacto resultante de estas agresiones es generalmente complejo y multidimensional (Cerezo Ramírez, 2008; Mora-Merchán, 2006), y que una observación más precisa distinguiendo entre niveles o ámbitos en los que se despliegan los efectos adversos, como se hace en otras investigaciones que también estudian la pertenencia a ciertos grupos o colectivos (Mollo Torrico, 2019; Priest, Perry, Ferdinand, Paradies y Kalaher, 2014), ya sea en lo social y lo relacional (con otros compañeros, con los amigos, con la propia comunidad creyente), en académico (animadversión o miedo a acudir al colegio, dificultades o malos resultados, abandono escolar), en la salud mental, en la conducta, en la autoestima y el autoconcepto, o incluso respecto a las mismas creencias y su cuestionamiento, etc., podría resultar de mayor interés. Al poner el foco en esta investigación en la observación particular de la atribución causal se convino, a fin de no alargar el cuestionario y complicar el estudio, abreviar así esta parte, obteniendo este único dato simplificado, que se presenta ahora, a raíz de los resultados obtenidos, como una de las grandes oportunidades de estudio.

También se estima así en la observación particular de la conjugación entre estas dos variables particulares, es decir, como la asignación causal de la violencia recibida a ciertas desviaciones externas participa en la misma experiencia de victimización, teniendo implicaciones en los efectos de la agresión, resultando fundamental para la misma comprensión del impacto. Es revelador como algunos estudios, como los que recopilan Rivers (2011) y Rigby (2002; 2007), alcanzan distinguir como la atribución causal implícita a la orientación sexual, la pertenencia étnica o el color de piel en el bullying homofóbico, xenófobo o racial, presenta secuelas nocivos singulares en las víctimas, condicionando y agravando los efectos adverso. Resulta muy significativo, como ejemplo, la revisión de la literatura disponible sobre el hostigamiento de tipo homofóbico que presentan Fedewa y Soyeon (2011), donde se concluye que estos alumnos no solo experimentan más acoso, sino que las integración de las experiencias hostiles que viven por esta causa devienen en resultados negativos particulares, específicos de tal atribución. Incluso se apuntaría que la percepción del estatus de víctima y el daño se conserva en el tiempo, con efectos a medio y largo plazo (Rivers y Cowie, 2006; Rivers, 2004).

Con respecto a la atribución causal específica que nos ocupa, es decir, la comprensión de la pertenencia religiosa como causa de las agresiones sufridas, en este caso al Camino Neocatecumenal, la discusión en función de los resultados debe desplegarse en dos sentidos; primero en relación a los resultados del interrogante explícito sobre la afirmación de esta

circunstancia respecto a la generalidad del grupo, y, en segundo lugar, a la comprensión completa de los resultados obtenidos en resto de entradas del cuestionario donde se interrogaba por las agresiones recibidas atribuidas a dicha pertenencia, incluyendo el contenido de los relatos recogidos.

En relación a la primera cuestión, que se expresaba en los siguientes términos, *¿crees que los alumnos/as que son del Camino Neocatecumenal reciben este tipo de agresiones por serlo?*, la respuesta fue afirmada de forma mayoritaria con distintos grados de asentimiento. El carácter de la distribución obtenida en las respuestas a este ítem también relaja en gran medida las suspicacias respecto a la querencia victimizadora. Puede notarse que es mayor el porcentaje de los que niegan que esto se dé así en la generalidad del grupo que la fracción que expresa no haber recibido agresiones a causa de su pertenencia religiosa; es decir, se encuentran en la muestra perfiles con una victimización baja o moderada y que, a su vez, consideran que las circunstancias vividas, aun atribuidas a su pertenencia religiosa, no son comunes en todos los correligionarios. Se podría inferir que de darse una inclinación excesivamente victimista, en el sentido de pertenencia a un grupo comprendido perjudicado o perseguido de forma general (Van Dijk, 2020), estos resultados presentarían una curva menos normalizada, con mayor asiduidad en las puntuaciones más altas. En este caso concreto, siquiera se identifican entradas en la cota máxima, tampoco en aquellos que presentan los niveles victimización percibida más altos.

La revisión conjunta de estas dos variables explica una correlación muy significativa y que, por su coherencia, resulta aclaratoria en este sentido. Si bien aquellos que sufrieron más tipos de violencia y con mayor recurrencia, asintieron con mayor grado esta creencia en la generalidad de la atribución causal, las respuestas se mantienen siempre modestas. También es así en la pregunta que interrogaba por la presencia de otros compañeros neocatecumenales en su centro escolar, cuestión ampliamente afirmada, y sobre si ellos sufrían también agresiones por esta causa; en el estudio de estas variables se descubriría que aquellos que han escuchado testimonios o han sido testigo directo de otras agresiones, presentan a su vez una creencia más firme en la generalidad de este tipo de ataques, pero, de nuevo, manteniendo sus respuestas en la porción moderada de la escala.

Por el carácter particular de la observación, que toma la diferenciación religiosa como una desviación externa (Olweus, 1993), presumida y asumida por la víctima como el motivo real del ataque, no se encuentran indagaciones similares que puedan incorporarse a la discusión. Existen estudios relevantes, en aproximaciones muy distintas, que observan otros rasgos externos caracterizados y su implicación en las dinámicas violentas, basados en el aspecto físico, trastornos y diversidad funcional o atendiendo otras cuestiones étnicas, raciales, de género y orientación sexual, como en Buelga, Cava y Musitu (2012), Cerezo (2009a), Russell, Sinclair, Poteat y Koenig (2012), Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez (2010), Verkuyten y Jochem (2002), entre

otros muchos ejemplos. Entre todos, resulta destacable el trabajo que presentan el Chatzitheochari, Parsons y Platt (2016), que preguntando por esta variedad etiológica, descubriría la prominencia de las explicaciones que consideran la apariencia física de la víctima como la causa principal de las agresiones que sufren, siendo esto afirmado por más de la mitad de la muestra, conformada mayoritariamente por testigos. Se podría inferir en este resultado cierta disposición a responsabilizar a la víctima de lo acontecido, cargando sobre ella y sus características personales el principio o el fundamento de la agresión. El señalamiento de lo diferencial de la víctima como causa del acoso y sus implicaciones, llamado generalmente en inglés *victim blaming*, es presentado al detalle y de forma crítica por autores como Burger (1981), Weiner (1995), Lerner (1980) y Moriarty (2008).

Aun siendo muy escasas las aproximaciones, en tal comprensión de las desviaciones externas parecen primar aquellas cuestiones relacionadas con la apariencia, especialmente los rasgos físicos y las capacidades, presentando menos relevancia las cuestiones identitarias como las que se estudian en este trabajo. Resulta revelador el estudio de Frisé, Holmqvist y Oscarsson (2008), donde el 39% del alumnado en su muestra atribuiría las agresiones a la apariencia física de la víctima, el 19% a su actitud o su conducta, el 18% a su forma de vestir y apenas el 8% a otras circunstancias personales más generales, donde quizás podría incluirse en alguna medida la identidad religiosa distinta. Una distribución similar se encuentra en la aproximación singular de Schihalejev, Kuusisto, Vikdahl y Kallioniemi, (2020), desarrollado en Estonia, Finlandia y Suecia, donde en su muestra primaría significativamente el aspecto físico y la vestimenta, también cuestiones relacionales como la elección de compañeros, pero destacando a su vez que quienes parecen presentar una vulnerabilidad mayor son aquellos con pertenencias étnicas distintas, con antecedente migratorios y que utilizan en el contexto familiar un idioma distinto al local. Incluyen las autoras en sus resultado un dato que, por lo singular, nos resulta especialmente valioso: el 7% de su muestra reconocería, aun en un grado ligero de afirmación, la pertenencia religiosa como causa de las agresiones, siendo esta percepción algo superior en los participantes musulmanes y cristianos que entre los no creyentes.

Se presenta así la creencia religiosa como una desviación externa muy poco reconocida en la comprensión general del fenómeno, donde primarían el aspecto y otras cualidades físicas, junto con otras cuestiones relacionadas con las pertenencias étnicas y las minorías sexuales, pero que en este estudio, desde la perspectiva particular de la víctima creyente, se descubre como un rasgo generalizado en la muestra, explicativo de las situaciones vividas y atribuido causalmente a una variedad amplia de agresiones. Así, en los resultados obtenidos, aun con los matices y las problemáticas desarrolladas en los puntos anteriores, se evidencian dos cuestiones al respecto: que los participantes en la investigación explican haber recibido agresiones, y que, en su percepción de los hechos, estas se dieron a causa de su identidad religiosa distinta. Es decir, se constata la

presencia amplia en la muestra de participantes que declaran haber sufrido ataques, en distinta frecuencia y de distinto tipo, atribuidos causalmente a su pertenencia religiosa particular.

3. LIMITACIONES Y LOGROS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Respecto a la investigación previa.

En el desarrollo de la fundamentación teórica se descubrieron dos dificultades principales. En primer lugar, durante la exploración de ciertas nociones fundamentales se encontraron posturas muy abiertas, con poco consenso. Si bien las fuentes son abundantes, los temas se encuentran inacabados, algunos en constante revisión, discutidos, incluso desde posiciones muy confrontadas; así es en cuestiones tan básicas como la propia definición de la creencia religiosa o la caracterización del creyente, la noción de atribución causal y conceptos como laicidad, educación intercultural, la naturaleza de la escuela laica, la libertad de conciencia o la libertad de expresión en el ámbito escolar, que son todavía, en su comprensión conjunta, objeto de controversia.

De esta manera, después de estudiar los referentes, para poder extender de forma adecuada el diseño metodológico fue necesario tomar posición con respecto a ciertas cuestiones que, en otros desarrollos, ameritarían todavía discusión y matizaciones. Considerando esta dificultad, durante la argumentación presentada se puso especial ahínco en justificar y definir la asunción de principios y posturas particulares con respecto a estos temas abiertos, tratando de profundizar en las aclaraciones y acompañando abundantes citas y referencias bibliográficas. Así, si bien se consideran oportunas las determinaciones tomadas para el desarrollo de este trabajo, se asiente que dado el carácter controversial de algunas nociones fundamentales, en la discusión sobre los términos manejados y desde otras comprensiones distintas, se encontrarían, sin duda, formas distintas de abordar el tema.

El más dificultoso de los términos, que supone mayor controversia, es el de *creencia religiosa*, asunto sobre el que se podría girar infinitamente, desde multitud de perspectivas, sin llegar a consolidar conclusiones, tal y como se argumentó en las primeras líneas del capítulo I. Para este trabajo se hizo el esfuerzo en fijar su definición como el reconocimiento de la divinidad que supone una adhesión íntima que configura una cosmovisión y una actitud propia, *creyente*, guiada o dirigida por este reconocimiento. Esta descripción, secular, operativa en los términos en los que se maneja la investigación, podría ser cuestionada o enriquecida con multitud de matices y apreciaciones, tanto con respecto a la comprensión amplia del fenómeno como en función de las peculiaridades de cada confesión. En relación a esto último, aunque en la fundamentación se pretendió una aproximación genérica a la noción de creencia religiosa, de carácter universal, en la

que pudieran incluirse con más o menos ajuste la diversidad de los credos, el mismo desarrollo nos ha ido llevando a concretar su comprensión respecto al cristianismo católico, religión de la población diana en esta investigación. Este acotamiento progresivo, desde la generalidad hasta las formas singulares de la comunidad que se observa, y que ha resultado beneficioso para la comprensión y el mismo diseño metodológico, también ha caracterizado el trabajo y su enfoque; de querer repetir el ejercicio con grupos de otros grupos creyentes, como se planteará en el siguiente apartado, será conveniente la revisión y el ajuste de algunos conceptos.

En segundo lugar, se acusó escasez o poca especificidad en las fuentes relativas a ciertos contenidos necesarios y que se descubrieron ignotos o poco explorados, más de lo que se estimaba en un principio, especialmente los estudios descriptivos de la diversidad de creencias, siempre en aproximaciones generalistas, simplificadas en grandes denominaciones. Para vencer esta dificultad, además concretar la comprensión sobre la misma noción de creencia religiosa y proponer una metodología progresiva para la comprensión de su diversidad, desde las grandes denominaciones hasta sus componentes atómicos y subatómicos, se hizo un esfuerzo por revisar y extraer la literatura disponible, incluyendo el análisis de todos los barómetros mensuales del CIS de la última década; resultado inédito que se presenta en el Anexo I. Así, desde estas reflexiones primarias, en el apartado tercero del primer capítulo se presenta un análisis del panorama creyente en España y en la Región de Murcia, incluyendo una consideración prospectiva, poniendo atención en temas que generalmente no son abordados en las presentaciones de esta realidad: la floreciente diversidad dentro del universo católico, considerado generalmente homogéneo, la refutación de la poca relevancia de las minorías religiosas en una distribución *dominada*, la consideración del escepticismo como un rasgo de la cultura contemporánea que hace su aporte a esta diversidad, entre otras cuestiones. Esta observación detallista nos llevó a elucidar, en contraste con las miradas más generales, un marco rico en creencias religiosas, heterogéneo y dinámico, y que, a todas luces, va a seguir teniendo sus implicaciones y coloreando los escenarios sociales y escolares en las próximas décadas.

En este sentido, también se encontró escasez en las aproximaciones desde el ámbito educativo que cuestionan o indagan de algún modo la relación entre las creencias religiosas, su diversidad, sus implicaciones en el aula y el conflicto escolar. De forma general, las pocas referencias identificadas presentan la creencia como un binomio etnográfico, *cultura-religión*, sin ahondar en las especificidades propias del ser creyente, junto con las de ser *creyente distinto*, en minoría. Así, considerando el panorama heterogéneo, multirreligioso y multicultural, en el apartado 5 se presentó una reflexión extensa sobre la reunión de los distintos en la Escuela laica, la educación intercultural y la protección del alumnado, arguyendo la aguda necesidad de ahondar en la revisión de ciertas dimensiones desatendidas en la investigación y el debate académico,

especialmente aquellas cuestiones relacionadas con el conflicto, el bienestar, la seguridad y el derecho de los alumnos.

Esta carencia de referentes, también en la revisión de los instrumentos estandarizados para la medición de la prevalencia del bullying y que pudieran incorporar la observación pretendida, desde una metodología *ex post facto* como la propuesta, para alumnos ya egresados y mayores de edad, condicionó significativamente las decisiones respecto al diseño metodológico, que no pudo sostenerse en otras investigaciones previas similares. Por esto, se consideró la elaboración un instrumento *ad hoc*, fiable y validado, que se ha demostrado útil para las mediciones pretendidas.

También se encontró escasa documentación con respecto al Camino Neocatecumenal, especialmente en lo relativo a sus cifras y su presencia en España y en la Región de Murcia. En este punto fue necesario consultar directamente a las parroquias y a algunos responsables locales del itinerario para poder elaborar la contextualización y el desarrollo histórico que, a grandes rasgos, se presenta en el primer capítulo. La imposibilidad de concretar la población neocatecumenal en un dato certero, no solo por la ausencia de información pública, sino, por el mismo carácter del grupo, en el que no operan registros formales, tuvo sus implicaciones en la decisión sobre las estrategias de muestreo, condicionando distintos aspectos en la investigación. En este sentido, se valora el aporte presentado en el apartado 4 de capítulo I, donde repasando las fuentes disponibles e incorporando lo obtenido en las consultas realizadas en las parroquias, se presenta una aproximación histórica y descriptiva del grupo en la Región que, aun breve, no ha podido identificarse en ninguna otra fuente documental.

3.2. Respecto a la metodología.

Respecto a lo metodológico, las dificultades y los logros se desarrollaron en dos ámbitos, primero a causa de la naturaleza del grupo creyente, y segundo, por el carácter peculiar, incluso controversial, de las nociones de creencia religiosa y atribución causal en los procesos de victimización, ambas muy poco exploradas en relación a la violencia escolar. En los siguientes puntos se presentan de forma diferenciada.

a) Dificultades y logros respecto a la naturaleza del grupo.

Aunque en el título se les llama *dificultades*, este ejercicio de adaptación a las características de la sociedad que se pretende observar es connatural a este tipo de aproximaciones. Sería inapropiado y poco efectivo tratar de acometer un estudio sin comprender y acomodar previamente

la metodología a las formas caracterizadoras de dicha comunidad. Por tanto, si bien esto supuso un esfuerzo durante el diseño metodológico, no se presenta como una desventura sino como una circunstancia propia de la exploración de grupos singulares, más todavía si el objeto de interés está puesto en esos rasgos que los caracterizan.

La forma jurídica singular del Camino Neocatecumenal, como *itinerario formativo*, siendo esto una excepcionalidad entre los nuevos movimientos católicos, sin registros, promesas o votos que permitan la cuantificación certera de los miembros, supuso un reto con respecto a la delimitación de la muestra. Esta circunstancia fundamentó la decisión sobre la estrategia de muestro; no probabilística, de conveniencia, accidental, para una población indeterminada, sin expectativas concretas con respecto a la muestra invitada, participante y real, condicionando la misma lectura de los resultados.

En cambio, la propia estructura formal del itinerario, organizado en pequeñas comunidades arraigadas en las parroquias, supuso, en varios aspectos, ciertas ventajas con respecto al diseño metodológico. En relación a la estrategia de muestreo mencionada, si bien no se puede ratificar de forma inequívoca el número de miembros que conforman la población neocatecumenal, que resulta además algo inestable, sí se puede aproximar una cifra algo más certera, todavía especulativa. Además, esta organización estable y bien asentada en las parroquias, permitió trasladar los espacios de la investigación; del ambiente escolar, donde la localización y segregación de la muestra hubiera ofrecido dificultades mayúsculas, al ámbito religiosos, es decir, las iglesias locales y sus comunidades. A través de ciertos contactos puntuales, se propuso y se facilitó la circulación del cuestionario a través de las redes internas de dichas comunidades, bien conectadas, resultado esta configuración favorecedora para la investigación. La identificación de este grupo minoritario en otros contextos más amplios, como en los mismos centros de estudio, donde se puede dar la concurrencia de mucha diversidad, con pertenencia a veces discretas, hubiera supuesto un reto quizá insalvable, incluyendo distintos compromisos éticos.

También, y como no podría haber sido de otra manera, los rasgos caracterizadores del grupo supusieron la inclusión o la matización de ciertas variables que tuvieron su impacto en el diseño del instrumento. Esto nos llevó a tomar dos determinaciones; primero, a realizar una prueba piloto del instrumento con un grupo escogido de jóvenes para verificar y corregir algunos aspectos singulares, y, tras esto, a buscar e incluir en el panel de validación a expertos (dos en este caso) que además de ser profesionales en el ámbito (una psicóloga especializada en la atención infantil y una orientadora, con una amplia experiencia escolar), fueran buenos conocedores del Camino Neocatecumenal y pudieran verificar cuestiones como la jerga utilizada en los enunciados, las referencias correctas a los términos religiosos, la adecuación del tono, etc.

Así, el instrumento que se presenta en esta investigación, validado, fiable y que tras los resultados obtenidos se demuestra útil para la observación pretendida, si bien estructuralmente puede servir para realizar exploraciones similares con otros grupos creyentes, se encuentra caracterizado y ajustado a las singularidades del itinerario neocatecumenal. De acometer otros estudios, será conveniente volver a realizar este ejercicio de adecuación de las variables, incluyendo, si fuera necesario, un nuevo pilotaje con una fracción selecta de la muestra y la revisión de la validación contando con expertos que conozcan los rasgos caracterizadores del grupo en cuestión.

b) Dificultades y logros respecto a la metodología elegida.

El diseño metodológico de la investigación, por su carácter novedoso, precisó la ideación de estrategias que han resultado un reto. El mismo carácter *ex post facto*, que interroga a alumnos ya egresados, presentó compromisos para el desarrollo y la interpretación de los resultados, tal y como fue incorporado a la discusión en los apartados anteriores. Aun con estas dificultades, mediante la elaboración de un instrumento propio capaz de lidiar esta dificultad, la medición de la prevalencia permitió elaborar una gradación en la victimización percibida que resultó adecuada para el alcance de los objetivos planteados.

La estrategia de muestreo también presentó dificultades, algunas propias de la naturaleza del grupo, como las explicadas anteriormente, y otras a causa de abandonar el espacio escolar para explorar en ámbitos poco habituales para la investigación educativa, como lo son los lugares de culto o los ambientes propios de las comunidades creyentes. En cambio, sí resultó muy ventajosa la estructura orgánica comunitaria que caracteriza al Camino Neocatecumenal, en su comprensión de la vida eclesial como *comunidad de comunidades*, que favoreció la distribución del cuestionario a través de sus redes internas y la participación. En este sentido, si bien la muestra obtenida puede resultar modesta en comparación con otros estudios más extensivos sobre el fenómeno, considerando la idiosincrasia y singularidad del itinerario neocatecumenal, siendo un subgrupo *atómico* relativamente pequeño en una *molécula* heterogénea y que algunos estudios presentan también como minoritaria en las aulas (Fundación SM, 2021) y lo especialmente sensible de la temática, se considera un éxito haber alcanzado tal cifra de participación.

De igual forma, el estudio de las variables y el diseño del instrumento supusieron un reto. Ciertas nociones básicas, incluida la misma idea de creencia o de atribución causal, se encuentran todavía muy discutidas y son objeto de controversia. Fue necesario discernir, tomar decisión y asumir ciertos principios, y después tratar de incorporarlos a la observación pretendida y al diseño del instrumento. De esta manera, el cuestionario *ad hoc* construido desde las reflexiones

desarrolladas durante la fundamentación teórica, que incluye cuestiones novedosas en el estudio del fenómeno, aun con ciertas limitaciones, se presenta como un aporte original, que se ha demostrado útil en los resultados obtenidos.

En este sentido, se estima como un acierto la realización de la sesión de ensayo del instrumento con una fracción selecta de la muestra y la incorporación de algunos expertos al panel de validación que, además de ser profesionales en el tema, fueran buenos conocedores de las características del grupo observado. Este ejercicio doble de prueba y revisión mediante acuerdo interjueces no solo sirvió para validar la adecuación y la claridad de los ítems, sino que permitió verificar el tono y la jerga utilizada, prevenir que los enunciados pudieran resultar tendencioso o que pudieran presentar, aun de forma involuntaria, algún compromiso ético. Incluso favoreció la incorporación de algunas variables adicionales que han resultado de mucho interés, como la revisión del rol docente como posible ofensor.

Con respecto a la cuestión específica de las atribuciones causales, la apuesta por una metodología retrospectiva presenta cierta complejidad respecto al sesgo interpretativo y la acomodación del recuerdo. Desde lo desarrollado en la fundamentación teórica, se estimó oportuno un estudio distante de los eventos vividos, para observar las asignaciones consolidadas y sostenidas incluso años después del acaecimiento los eventos evocados. Como se argumentó entonces, este ejercicio no está exento de riesgos, presentando muchas oportunidades para el error; por este motivo se consideró importante incluir en el cuestionario entradas de carácter cualitativo que permitieran revisar los argumentos aportados y fundamentar las interpretaciones, enriqueciendo las conclusiones desde un enfoque mixto.

Sobre esto, la escasez en las respuestas y el carácter inesperadamente sintético de los textos compilados ha limitado el desarrollo, trastocando los propósitos de análisis planteados en el diseño original. Al descubrirse tan extractados, entre 20 y 40 palabras, la mayoría de ellos expresados en una única oración, con escaso marco descriptivo o contextual, se resolvió en acometer un estudio a partir del contenido manifiesto de los relatos y su categorización según las modalidades de agresión que explicaban, descartado la posibilidad de profundizar en otras apreciaciones mediante fórmulas de análisis cualitativo más reflexivas. De esta manera, aunque el aporte de las entradas textuales ha resultado útil en muchos aspectos, enriqueciendo y asistiendo en la comprensión la violencia recibida por esta causa, tal y como se presentó en la discusión anterior de los resultados, se manifiesta también lo desfavorable de la metodología escogida para la obtención de relatos más extensos, con la suficiente riqueza narrativa, que permitan un entendimiento mayor o la extensión de deducciones más hondas o certeras. Se descubre en este punto una de las debilidades más significativas del diseño, revelándose como una cuestión a considerar en las siguientes aproximaciones, donde la combinación del instrumento con otros métodos cualitativos de carácter

descriptivo, como los biográficos-narrativos (Bolívar Botía, de la Cruz Fernández y Domingo Segovia, 2001), podrían resultar más oportunos.

4. NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN

Si en el apartado anterior se hablaba de dificultades y logros de la investigación, en este se presenta el resultado más valorado: el hallazgo afortunado, desde la revisión del mismo proceso seguido y los datos obtenidos, de oportunidades de estudio sugestivas que, de ser posible, serán abordadas en aproximaciones posteriores. El florecimiento de nuevas inquietudes es, sin duda, la mejor conclusión que puede presentar un trabajo de esta naturaleza; que no solo busca responder al interrogante que se plantea, sino que también se complace en encontrar nuevas preguntas, siendo este el itinerario vital que persigue siempre el desarrollo investigativo en el vasto universo del conocimiento, que es infinito, y que encuentra siempre *detrás de la puerta, invisible, otra puerta*⁹⁴.

En la revisión y discusión de los resultados, y también en la reflexión sobre la propia ejecución metodológica, sus ventajas y problemáticas, se identificaron nuevas necesidades y opciones para la investigación. Se apuntan en las siguientes líneas siguiendo este orden: primero lo relativo a la profundización o verificación de los resultados obtenidos y su discusión posterior, después respecto a la experiencia y a la misma naturaleza de la atribución causal de las agresiones a la pertenencia religiosa, desde el mismo pensamiento creyente, y por último, respecto a la exploración con otras confesiones o grupos minoritarios.

4.1. Respecto a la profundización en los resultados

Los datos obtenidos sobre la prevalencia, la medición del impacto y la creencia en la atribución causal, sumado a la escasez y naturaleza sintética de los textos recogidos, apuntarían la conveniencia de ahondar en algunos aspectos utilizando otras metodologías, especialmente aquellas biográficas-narrativas (Bolívar Botía et al., 2001), que podrían permitir el acceso a relatos más amplios que faciliten la comprensión de este aspecto tan singular y poco explorado del fenómeno.

En primer lugar, se podría ampliar el conocimiento sobre la violencia vivida por estos alumnos y sus contingencias más específicas. Si bien los resultados obtenidos nos han permitido

⁹⁴ Aforismo tomado del título de la exposición retrospectiva de Dorothea Tanning en el museo Reina Sofía de Madrid, en octubre de 2018, y que presumiblemente hace referencia a la pintura *Birthday* (1942), del catálogo del Philadelphia Museum of Art, que se sirve de esta metáfora visual.

medir la prevalencia en la muestra y extrapolar conclusiones, un estudio en esta dirección abriría el acceso los detalles más concretos sobre los hechos acontecidos, ampliando tanto la comprensión del mismo suceso violento y sus secuelas, poniendo la atención en otras cuestiones importantes como la naturaleza de la relación con el agresor, las posibles solicitudes de auxilio y la respuesta encontrada, las medidas adoptadas, el carácter de los insultos, los motes o los comentarios recibidos en relación a la pertenencia creencia, etc.

En este sentido, la aproximación desde una metodología que permitiera la disposición de estas narraciones ampliadas, posibilitaría también ahondar en la comprensión del proceso de atribución causal y sus contingencias; es decir, no solo conocer si ciertos alumnos creyentes atribuyen a esta condición la agresiones que reciben, como se hizo en esta aproximación, sino tratar de aclarar también los mecanismos, las representaciones y los argumentos que desarrolla la víctima para concluir en tal asignación, y que podrían ir desde lo explícito en las intenciones del victimario hasta otras elucubraciones personales o relacionadas incluso con la propia creencia religiosa. Esta profundización solo es posible desde diseños investigativos que permitan un acercamiento más amplio y preciso, incluso íntimo, al relato de las experiencias vividas. Para esto podrían resultar especialmente oportunos los métodos biográficos, más todavía aquellos que se sirven de un enfoque narrativo, donde la trama argumental y la temporalidad son el objeto particular de estudio. Es justo en este despliegue de los argumentos, en las explicaciones sobre las causas y los efectos, donde pueden descubrirse detalles de interés con respecto a la asignación de la creencia religiosa como origen o fundamento de la violencia recibida, incluso como marco interpretativo, operando como mediadoras en la integración de la experiencia del suceso o incluso como medida de afrontamiento, desde cuestiones como la oración, el perdón o el consuelo espiritual. Sobre esto se ahondara en el siguiente punto.

En la comprensión del creyente y en su proceso de victimización, se estima también oportuno el estudio pormenorizado del estereotipo asociado, que más allá de lo únicamente religioso, podría incorporar distintas categorías de carácter político-ideológico, incluso primando sobre lo relacionado con la misma creencia. Así, tanto en los próximos estudios relativos a este grupo, como en la investigación con alumnos de otros credos, será importante acometer una reflexión previa sobre los posibles prejuicios contra los miembros de tal confesión, incorporando incluso los recelos antirreligiosos más generales, y los distintos matices del estereotipo asociado, que podría presentar complejidad, mezclándose en él, con más o menos ajuste a la realidad, aquello que pertenece a lo puramente religioso con los posicionamientos, las identidades y las controversias ideológicas y políticas. Más aun en nuestro contexto, descrito por algunos estudios como singularmente polarizado en este aspecto identitario (Miller, 2020).

Se encuentra valiosa la aproximación que hace el proyecto SORAPS (2017), con fondos europeos y en colaboración con distintas universidades e instituciones de prestigio, sobre los prejuicios y los estereotipos vinculados a la pertenencia religiosa. Esta plataforma, además de proveer de materiales formativos y cursos para el profesorado, publicó en 2017 un apéndice compilando algunos estudios que podría resultar de interés en este sentido.

También se presenta oportuna e interesante la observación específica del grado de afectación estimado por las víctimas. Al estar esta aproximación centrada en identificar la atribución causal, para no complicar el estudio y alargar el cuestionario, se prefirió no ahondar en esta cuestión que, a la luz de los resultados obtenidos, con una prevalencia significativa, se revela como una de las vías principales para continuar la investigación. Así, partiendo desde la evaluación general que se hizo en este trabajo, se podrían realizar observaciones más detalladas, distinguiendo entre los distintos ámbitos en los que estas agresiones atribuidas a la pertenencia religiosa alcanzarían a desplegar sus efectos adversos, desde social y relacional (con otros compañeros, con los amigos, con la propia comunidad creyente), pasando por lo propiamente educativo (animadversión o miedo a acudir al colegio, dificultades o malos resultados, abandono escolar prematuro), hasta la propia salud mental, la conducta, la autoestima y el autoconcepto, e incluso, como se apuntaba en los párrafos anteriores, respecto a la reflexión sobre las mismas creencia. Este desarrollo podría darse incluso con un enfoque interdisciplinario, especialmente desde la pedagogía, la psicología, la antropología, e incluso desde la teología.

4.2. En relación a la atribución causal y el pensamiento religioso.

A la luz de los resultados obtenidos, donde se verifica la creencia generalizada en esta atribución causal, la profundización en la reflexión sobre la creencia religiosa no solo se presenta interesante en su comprensión como causa de los eventos sufridos, sino también como medio, comportando de forma intrínseca un sistema de interpretación e integración de la vivencia en el que podrían encontrarse también rasgos o efectos particulares en la víctima creyente, según sea la forma de su adhesión, que no es uniforme en todos los correligionarios, y los contenidos del propio credo, que pueden tener componentes específicos referentes a la gestión del dolor, incluso en lo relativo a aquello que sufre a causa del sostenimiento de la propia fe.

De esta manera, no solo resulta de interés el efecto de estos ataques en la misma experiencia educativa, con todas las implicaciones apuntadas anteriormente, sino también, incluso de una forma holística, en la propia experiencia religiosa, comprendiendo que en la experiencia amplia del alumno los ámbitos no se encuentran puramente fraccionados sino más bien integrados. Es decir, tomar en consideración también como estos eventos violentos acaecidos en el ámbito escolar

pueden ser interpretados desde la misma creencia, como marco interpretativo, conformando un proceso singular de victimización. Como se adelantaba anteriormente, la propia doctrina católica incorpora enseñanzas propias sobre la persecución o las agresiones recibidas a causa de la manifestación y el sostenimiento público de la fe y la pertenencia a la Iglesia. Cabe inferir aquí que si estos eventos son atribuidos causalmente a la condición creyente, en el procesamiento cognitivo de la misma experiencia, sus representaciones, significados y efectos podrían operar también los contenidos asumidos que conforman el credo y que modelan, desde su cosmovisión propia, las vivencias de quien cree.

Sin profundizar ahora, resultando esto una cuestión ingente que será explorada en trabajos posteriores, se encuentran en la doctrina católica algunas nociones grandes que podrían asistir o mediar en la interpretación y asimilación de estas experiencias atribuidas a la pertenencia religiosa, condicionando quizás sus efectos y resultados. Esto podría darse en distintas dimensiones, desde la creencia en la promesa de una gracia ulterior por sostener o no renegar de la condición creyente, aun a costa de ser perjudicado o perseguido, presente ya en las *Bienaventuranzas* (Mt. 5, 10-11) y en múltiples citas evangélicas (Jn 16,1ss; Rom 12,12; Rom 5,3ss; Sant 1,2ss; 2Cor 1,3-10; 2Cor 7,4, entre otros muchos ejemplos), además de en las enseñanzas de muchos de padres (como Clemente de Alejandría, 1988), doctores y doctoras de la Iglesia (San Agustín, 2019; Santa Tesesa de Lisieux, 2018), incluso en distintos cánones del *Catecismo* (1435, 1717), hasta la comprensión de este hostigamiento como un resultado connatural de la misma elección y del seguimiento (Col 1,24; Flp 1,29-30; 1Pe 4,12ss; Heb 34,10ss), que confirma en la fe, interpretando que al estar siendo humillado por esta causa concreta se está compartiendo en cierta medida las humillaciones que según el credo cristiano sufrió el mismo Jesús (Jn 18,15-27), y después los apóstoles, los discípulos y muchos santos, santas y beatos, desde los primeros protomártires hasta los ejemplos contemporáneos, como Maximiliano Kolbe, Oscar Romero o Victoria Díez y Bustos de Molina, entre muchos otros.

Así lo resume Benedicto XVI (2007) en una reflexión sobre la noción de *hypomoné* en el griego bíblico, generalmente traducido como *paciencia* (*patientia*, la *cualidad de quien sufre*) pero con matices distintos, más proactiva (*hypó, bajo y ménein permanecer*), también como *perseverancia* o *constancia*, íntimamente ligada a la virtud teologal de la esperanza, y que resulta importante en la interpretación y la integración de las experiencias de agresión o acoso desde la propia fe:

El creyente necesita saber esperar soportando pacientemente las pruebas para poder « alcanzar la promesa » (cf. 10,36). En la religiosidad del antiguo judaísmo, esta palabra se usó expresamente para designar la espera de Dios característica de Israel: su perseverar en la fidelidad a Dios basándose en la certeza de la Alianza, en medio de un mundo que contradice

a Dios. Así, la palabra indica una esperanza vivida, una existencia basada en la certeza de la esperanza. En el Nuevo Testamento, esta espera de Dios, este estar de parte de Dios, asume un nuevo significado: Dios se ha manifestado en Cristo. Nos ha comunicado ya la «sustancia» de las realidades futuras y, de este modo, la espera de Dios adquiere una nueva certeza (p.24).

Y no solo como interpretación, gestión del dolor o asimilación de lo acontecido desde esta posible lectura de los sucesos con los aportes o a través del pensamiento religioso, sino también desde los efectos, las respuestas y las actitudes frente a la agresión, incluso en cuestiones prácticas como la manifestación o el mantenimiento en secreto de lo sucedido, las peticiones de auxilio o la búsqueda de confidentes; cuestiones donde también podría mediar la creencia. Esto podría desarrollarse desde el estudio de cuestiones más experienciales o emocionales, como el desarrollo y la gestión de emociones negativas posteriores a la agresión como el resentimiento, el rencor o el deseo de venganza, asuntos ampliamente tratados en la doctrina, la búsqueda de reparación o justicia por lo acontecido, u otras cuestiones más pragmáticas o procedimentales como la posible preferencia por la búsqueda de espacios seguros o de figuras de apoyo en el ámbito religioso (hermanos de comunidad, catequistas, confesores, directores o directoras espirituales, etc.) o incluso en relación con las prácticas espirituales o sacramentales como medida de afrontamiento o de consuelo, a saber, la oración, la solicitud de asistencia divina para el afrontamiento de tales circunstancias, la lectura de textos sagrados o autores religiosos, la participación en ciertos sacramentos, etc.

Como se decía anteriormente, se abre una buena oportunidad para la reflexión que será explorada en trabajos posteriores. Si en la revisión de las fuentes presentadas en el capítulo I y II se descubría la violencia escolar y el acoso en relación a la pertenencia y la identidad religiosa como un ámbito escasamente explorado, siempre desde observaciones de carácter general que comprenden cultura-religión como un binomio etnográfico, la aproximación al fenómeno en los términos que se desarrollaban en los párrafos anteriores podría resultar un aporte interesante para la comprensión del fenómeno en una dimensión dentro de su complejidad que permanece, hasta el momento, prácticamente ignota.

4.3. Sobre la exploración de otros grupos y minorías religiosas

Además de la profundización en los resultados obtenidos en la observación de este grupo creyente, habiendo validado que la metodología aplicada sirve para el descubrimiento de la violencia que se atribuye a la pertenencia religiosa, se presenta ahora la oportunidad de realizar aproximaciones similares con otros grupos, también cristianos católicos, de otras confesiones

cristianas o de otros credos. Para esto, como se decía en el apartado anterior, si bien la estructura general y la metodología puede replicarse, será necesario revisar y ajustar algunas variables y acomodar el instrumento a los rasgos característicos que presente tal comunidad.

Así, volviendo sobre lo expresado en el primer capítulo, donde se describió el contexto escolar español y murciano como especialmente rico en este ámbito de la diversidad de creencias, se identifican grupos y minorías religiosas que quizás también podrían presentar dificultades como las expresadas, cuya indagación podría resultar de interés. En el ámbito local, se piensa especialmente en los alumnos pertenecientes a las Iglesias cristianas evangélicas, musulmanes de las distintas ramas del Islam presentes en la región, u otras denominaciones cristianas más minoritarias, con cierto arraigo, como los miembros de la Iglesia Adventista del Séptimo Día o los Testigos de Jehová.

En la revisión de las fuentes se descubre poco interés por estos grupos; se presenta necesario ampliar la comprensión sobre esta diversidad que opera en las dinámicas escolares, también en lo relativo al violencia, el acoso escolar y los procesos particulares de victimización, siendo necesario, como se apuntó ya en otros momentos anteriores, *aumentar el conocimiento*, ensanchar los horizontes y desasir de prejuicios ciertas nociones estrechas para enriquecer el entendimiento de este fenómeno tan complejo, cuya extensión y prevalencia es siempre causa de preocupación.

Desde los resultados obtenidos, considerando toda adhesión creyente como algo más profundo que la simple afiliación a una comunidad religiosa de referencia, sino un asunto que puede resultar central, arraigado en el mismo derecho a la autonomía y la libertad de conciencia, cuyo menoscabo puede resultar pernicioso y especialmente dañino en algunos casos, se insiste en la necesidad de profundizar en esta dimensión del fenómeno, muy poco explorada. Al dilucidar en nuestro contexto una rica variedad de formas religiosas, que impregnan los espacios escolares, se porfía de nuevo en la conveniencia de ampliar la reflexión académica sobre la reunión de los distintos es el espacio laico de la escuela, incorporando sus implicaciones en las dinámicas de atención a la diversidad. Así, se precisa reconsiderar las creencias religiosas como un elemento incorporable al estudio y el debate intelectual sobre la escuela, su misión y sus necesidades.

La escuela del siglo XXI necesita cultivar nuevas sensibilidades, dotándose de los conocimientos y los recursos que le permitan, con madurez, profesionalidad y quizás en más ámbitos de los que acostumbra, acoger y acompañar las distintas diversidades que presentan sus miembros. También en la cuestión interreligiosa e intercultural, desde el principio rector de concordia que fundamenta su naturaleza laica, en sus los tres pilares en lo que se sustenta: la libertad de conciencia, la igualdad de derechos y, especialmente, la universalidad de la acción pública, que admite la reunión saludable de los distintos y permite, sin exclusión ni discriminaciones, el pleno disfrute de la escolaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Ibáñez, J. A. y Garrido Bonaño, M. (1997). *Iniciación a la liturgia de la Iglesia*. Pelicano.
- Abascal, E. y Grande Esteban, I. (2005). *Análisis de encuestas*. ESIC editorial.
- Abu-Nimber, M. (2004). Religion, Dialogue, and Non-Violent Actions in Palestinian-Israeli Conflict. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 17, 91–511. <https://www.jstor.org/stable/20007693?origin=JSTOR-pdf>
- Acevedo, J. (2013). *¡Tengo miedo! El bullying en las escuelas*. Editorial Trillas.
- ACNUR (4 de septiembre de 2015) Declaración del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados sobre la crisis de refugiados en Europa [Mensaje en un blog] <http://www.acnur.org/t3/noticias/noticia/declaracion-del-alto-comisionado-de-las-naciones-unidas-para-los-refugiados-sobre-la-crisis-de-refugiados-en-europa/>
- Ad Gentes. (2020) https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_sp.html
- Agencia Fides. (7 de septiembre de 2005). La Eucaristía, Corazón de la Vida cristiana y fuente de la misión evangelizadora de la Iglesia: I Congreso Eucarístico Internacional Universitario en la Universidad Católica de Murcia. *Agenzia Fides*. http://www.fides.org/es/news/6094-EUROPA_ESPANA_La_Eucaristia_Corazon_de_la_Vida_cristiana_y_fuente_de_la_mision_evangelizadora_de_la_Iglesia_I_Congreso_Eucaristico_Internacional_Universitario_en_la_Universidad_Catolica_de_Murcia
- Aguado Odina, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español *Revista de Educación*, 7, 43–51. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1948/b15162175.pdf?sequence=1>
- Aguado Odina, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado Odina y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15–30). UNED.
- Alberich, E. y Binz, A. (2005). *Catequesis con adultos*. ABYA-YALA.
- Alighieri, D. (2006). *La Divina Commedia*. Ulrico Hoepli Editore.
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M. J. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses: Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenómeno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19, 32–54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645450003>
- Alonso, D. (1985). *Dámaso Alonso para niños*. Ediciones de la Torre.
- Alonso, H. (27 de septiembre de 2016). Gafotas, cuatro ojos, capitán de los piojos. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/eldiarioex/sociedad/Gafotas-ojos-capitan-piojos_0_563444478.html
- Álvarez Castillo, J. L. y Essomba, M. Á. (2012). Prólogo. En J. L. Álvarez Castillo y M. Á. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas: educación y diálogo interreligioso* (pp. 11–17). Barcelona: Grao.
- Álvarez Munárriz, L. (2005). Fundamento etno-histórico del patrimonio tangible. En *Antropología de la Región de Murcia* (pp. 140–162). Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios Sociológicos*, 20(58), 199–230. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/509>

- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D. y Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Associação Portuguesa de Psicologia*, 26(1), 17–32. <https://doi.org/10.17575/rpsico.1.v26i1.260>
- Apostolidès, J. M. (2011). *Héroïsme et victimisation*. Cerf.
- Aragay, X. (2018). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Arce Fernandez, C., Sabucedo Cameselle, J. M. y Varela Mallou, J. (1990). La percepción de la conducta agresiva: un estudio taxonómico de las diferencias inter e intraculturales. *Estudios de Psicología*, 43–44, 207–224. <https://doi.org/10.1080/02109395.1990.10821151>
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 211–230. <https://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/viewFile/890/855>
- Arfuch, L. (2012). Narrativas del yo y memorias traumáticas. *Tempo e Argumento*, 4(1), 45–60. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338130378004.pdf>
- Argüello, K. [El monje urbano] (11 de octubre de 2017) *Testimonio Kiko Argüello y Kerigma. Últimas preguntas. La2. 1993*. [Archivo de vídeo] Youtube. <https://youtu.be/3e477WxwvnM>
- Argüello, K. (28 de diciembre de 2020). Catequesis de adultos y nueva evangelización. *Alfa y Omega*.
- Argüello, K. (4 de julio de 2002). Al servicio de la nueva evangelización. *Alfa y Omega*.
- Argüello, K. (27 de enero de 2003). *Entrevista a Kiko Argüello*. Entrevista por P. Alonso. Nuestra fe en vivo [Transmisión televisiva]. EWTN.
- Argüello, K. (2009). Lectio Doctoralis: la familia en la misión de la Iglesia. En Pontificio Instituto Juan Pablo II (Ed.), *Concesión del doctorado Honoris Causa* (pp. 19–27). Ciudad del Vaticano.
- Argüello, K. (2010). *Resucitó: cantos para las comunidades neocatecumenales*. Centro Neocatecumenal Diocesano.
- Argüello, K. (2012). *El Kerigma. En las chabolas con los pobres*. Buenas Letras.
- Argüello, K. (2018). Cammino Neocatecumenale e Humanae vitae. *Anthropotes*, 4(1–2), 399–408.
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B. y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pedriatria de Atención Primaria*, 13, 661–670. <https://pap.es/articulo/11625/acoso-escolar>
- Arocena, J. (2014). *Buscando a Dios en el siglo XXI*. Trilce.
- Arregui, J. V. (2004). *La pluralidad de la razón*. Editorial Síntesis.
- Arrieta, J. I. (2002). Un programa, no una asociación. En *Neocatechumenale Iter Statuta* (pp. 96–99). Desclée de Brouwer.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118–125. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529012.pdf>
- Astigueta, D. G. (1999). *La noción de laico desde el Concilio Vaticano II al CIC 83*. Pontificia Università Gregoriana.
- Attali, J. (1991). *Milenio*. Seix Barral.

- Aulet Serrallonga, S. y Hakobyan, K. (2011). Turismo religioso y espacios sagrados: una propuesta para los santuarios de catalunya. *Revista Iberoamericana de Turismo*, 1(1), 62–82. <http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur>
- Avilés, J. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21, 27–41. https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Avilés Martínez, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 201–220. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/637/Art_9_127_spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Avilés Martínez, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7–28. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-1.pdf>
- Ayllón, D. (Mayo de 2018). Así es el líder de “los kikos”, la secta católica más temida por los obispos. *Los Replicantes*. <https://www.losreplicantes.com/articulos/kikos-movimiento-catolico-temido-obispos/>
- Ayuntamiento de Madrid. (2019). *Ranking de vulnerabilidad de los distritos y barrios de Madrid*. <https://datos.madrid.es/portal/site/egob/menuitem.c05c1f754a33a9fbe4b2e4b284f1a5a0/?vgnextoid=d029ed1e80d38610VgnVCM2000001f4a900aRCRD&vgnnextchannel=374512b9ace9f310VgnVCM10000171f5a0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- Aznar, A., Tenenbaum, H. R. y Ruck, M. D. (2018). Bullying of religious minorities and asylum seekers. En H. Cowie y C.A. Myers (Eds.), *School Bullying and Mental Health: Risks, intervention and prevention* (pp. 67–78). Routledge.
- Bacete, F. J., Coll, P. F., Casares, M. I. M. y Perrin, G. M. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de educación primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/131105>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(7), 937–951. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Barri Vitero, F. (2006). *SOS Bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Wolters Kluwer España.
- Bartolomé Ruiz, C. M. (2013). Neurociencias y biopolítica. Una crítica al naturalismo científico. En D. García Marzá y R. A. Feenstra (Eds.), *Ética y neurociencias: la aportación a la política, la economía y la educación* (pp. 47–76). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Bassols, L. (2007). Pensamiento. En *San Agustín. Vida, obra y pensamiento* (pp. 86–186). Planeta DeAgostini.
- Bastante, J. (16 de marzo de 2019a). Obispos españoles entregan sus diócesis a los seminarios ultras de los “kikos” ante la falta de curas. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/obispos-espanoles-entregan-diocesis-seminarios_1_1648183.html
- Bastante, J. (1 de agosto de 2019b). España deja de ser católica: ya hay más ateos y no creyentes que católicos practicantes. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-catolica-creyentes-catolicos-practicantes_0_926707871.html
- Baudelaire, C. (2003). *Obra poética completa*. Akal.

- Bauman, S. y Newman, M. L. (2013). Testing Assumptions About Cyberbullying: Perceived Distress Associated With Acts of Conventional and Cyber Bullying. *Psychology of Violence*, 3(1), 27–38. <https://doi.org/10.1037/a0029867>
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K. y Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child Development*, 87(5), 1352–1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- Beals, R. L. y Hoiijer, H. (1978). *Introducción a la antropología*. Aguilar.
- Bedoya, J. G. (18 de mayo de 2018). Quiénes son los ‘kikos’, el movimiento católico que saca músculo ante el Papa. *El País*. https://elpais.com/politica/2018/05/09/sepa_usted/1525885861_324010.html
- Bekiari, A. y Petanidis, D. (2016). Exploring teachers verbal aggressiveness through interpersonal attraction and students’ intrinsic motivation. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 72–85. <https://doi.org/10.4236/jss.2016.412007>
- Beltrán, J. (28 de octubre de 2016). Kiko Argüello: “El Camino Neocatecumenal no es una secta.” *Nueva Vida*. <https://www.vidanuevadigital.com/2016/10/28/kiko-arguello-el-camino-neocatecumenal-no-es-una-secta/>
- Benedicto XVI. (2007). *Spe Salvi*. San Pablo.
- Benedicto XVI. (2009). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los miembros del Camino Neocatecumenal*. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20090110_neocatecumenali.html
- Benedicto XVI. (2012). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a numeros miembros del Camino Neocatecumenal*. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2012/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20120120_cammino-neocatecumenale.html
- Benito, P. (27 de octubre de 2016). Jesús Martín Ramírez: “El ser humano no es violento por naturaleza y la conducta se puede reconducir.” *La Opinión de Murcia*. <https://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2016/10/28/humano-violento-naturaleza-conducta-reconducir/778187.html>
- Bentué, A. (2004). *¿En qué creen los que creen?*. Editorial Claretiana.
- Benzo Mestre, M. (1983). *Teología para universitarios*. Ediciones Cristiandad.
- Bergamín, J. (2010). El pozo de la angustia. En *El pensamiento perdido* (pp. 165–182). Voces críticas.
- Bericat Alastuey, E. (2007). Presentación. En E. Bericat Alastuey (Ed.), *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 11–15). Centro de Estudios Andaluces.
- Bericat Alastuey, E. (2008). El escepticismo religioso y secular en Europa. En *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 41–56). Centro de Estudios Andaluces.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victimis in school*. Open University.
- Birkett, M. y Espelage, D. L. (2014). Homophobic Name-calling, Peer-groups, and Masculinity: The Socialization of Homophobic Behavior in Adolescents. *Social Development*, 24(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sode.12085>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Blancarte, R. J. (2006). Laicidad y multiculturalismo: nuevos desafíos. En D. Gutiérrez Martínez (Ed.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas* (pp. 148–156). Siglo Veintiuno Editores.

- Blanchard Giménez, M., y Muzás Rubio, E. (2007). *Acoso escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Narcea.
- Blanco Fernández de Valderrama, C. (2006). Las migraciones internacionales y su impacto social en Europa y en España. In *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes* (pp. 41–64). Ministerio de Justicia - Secretaría General de Educación.
- Blázquez Perez, R. (2016). Presentación. En K. Argüello (Ed.), *Anotaciones 1988-2014*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Blázquez, R. (1990). Il “cammino neocatecumenale” e la formazione al presbiterato nel seminario “Redemptoris Mater” di Roma. In *Identità e formazione del sacerdote* (pp. 82–114). Jaca Book.
- Boff, L. (1995). *Nueva era: la civilización planetaria*. Verbo Divino.
- Bogarín Díaz, J. (2002). La institucionalización del camino neocatecumenal. Comentario a sus estatutos. *Revista Española de Derecho Canónico*, 59(153), 705–825. <https://summa.upsa.es/details.vm?q=id:000006134&lang=es&view=main>
- Bolívar Botía, A., de la Cruz Fernández, J. M. y Domingo Segovia, J. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en Educación*. La Muralla.
- Bolton, J. y Greave, S. (2005). *No rooms for bullies: from the classroom to cyberspace*. Boys Town Press.
- Bolz, N. (2005). Más allá de las grandes teorías: el happy end de la historia. En G. Schröder y H. Breuninger (Eds.), *Teoría de la cultura: un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económico de Argentina.
- Borobio, D. (2007). *Catecumenado e iniciación cristiana*. Centre de Pastoral Litúrgica.
- Borrás, T., y Sainz de Robles, F. (1953). *Diccionario de sabiduría: frases y conceptos*. Aguilar.
- Botella i Mas, M. (2004). La interacción social. En T. Ibáñez García (Ed.), *Introducción a la psicología social* (pp. 139–182). Editorial UOC.
- Boulton, M. J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 4(3), 277–293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00066.x>
- Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents’ choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 146–160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.05.001>
- Boyle, J. (2005). Bullying as a social problem in schools. In B. Gillham y J. A. Thomson (Eds.), *Child safety: problem and prevention from preschool to adolescence* (pp. 134–152). Routledge.
- Breakstone, S., Dreiblatt, M. y Dreiblatt, K. (2009). *How to stop bullying and social aggressions*. Corwin Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Anagrama.
- Buela, C. M. (2017). *Sacerdotes para siempre*. IVE Press.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180–187. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161020.pdf>
- Burger, J. M. (1981). Motivational biases in the attribution of responsibility of the defensive-attribution hypothesis. *Psychological Bulletin*, 90, 496–512. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.3.496>

- Caballero Bonald, José Manuel. (2007). *Summa vitae*. Galaxia Gutenberg.
- Caballero Bonald, Juan María. (1992). *España, fiestas y ritos*. Lunweg Editores S.A.
- Caballero Machi, J. A., Mínguez Blazco, R., y Rodríguez-Flores Parra, V. (2015). *Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites*. Asociación de Historia Contemporánea - Universidad de Valencia.
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S. y Zamalide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3, 173–186. <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/download/511/450>
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Comprensiónlectora.org.
- Caleta, I. (2017, May). La ultralidad. *Democresía*. <https://democresia.es/pensamiento/la-ultralidad/>
- Calles Garzón, J. J. (2007). *El Camino Neocatecumenal: un catecumenado parroquial*. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2015). *Yo a eso no juego: bullying y cyberbullying en la infancia* (A. Sastre, Ed.). Save the Children - España.
- Camino Neocatecumenal: 2.000 vocaciones tras la JMJ de Panamá. (31 de enero de 2018). *Religion Confidencial*. <https://religion.elconfidencialdigital.com/articulo/vaticano/camino-neocatecumenal-2000-vocaciones-jmj-panama/20190129234600027106.html>
- Camino Neocatecumenal. (n.d.). Recuperado el 6 de junio de 2020 de <https://basilicadelapurisima.wordpress.com/pastoral-infantil/camino-neocatecumenal/>
- Campbell, B. y Manning, J. (2014). Microaggression and Moral Cultures. *Comparative Sociology*, 23(6), 692–726. <https://doi.org/https://doi.org/10.1163/15691330-12341332>
- Campo Ibáñez, M. (2017). Retos jurídicos y pastorales derivados de la presencia de católicos de rito oriental en España. En L. Ruano Espina y J. L. Sánchez-Girón (Eds.), *Novedades de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico de Estado. A un año de la reforma del proceso matrimonial. Actas de las XXXVII Jornadas de Actualidad Canónica organizadas por la Asociación Española de Canonistas celebradas en Madrid, los días 19 al 2* (pp. 143–185). Asociación Española de Canonistas y Dykinson.
- Camus, A. (1991). Calígula. En *Obras Escogidas* (pp. 395–458). Andres Bello.
- Cañadas Osinski, I., y Sánchez Bruno, A. (1999). Categoría de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623–631. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=191>
- Canals, S. (2010). *Si todo es bullying, nada es bullying*. Uqbar Editores.
- Cantón Delgado, M. (2008). Secularización, extinción y eterno retorno de las religiones: reflexiones desde la antropología social. En *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 289–298). Centro de Estudios Andaluces.
- Cantwell Smith, W. (2005). *El sintentido y el fin de la religión*. Kairos.
- Carr, E. H. (1937) *Bakunin*. Macmillan Company.
- Cao, L. (2004). *Major Criminological Theories: concepts and measurements*. Wadsworth - Thomson Learning.

- Cappadocia, M. C., Craig, W. y Pepler, D. (2013). Cyberbullying: prevalence, stability and risk factors during Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171–192. <https://doi.org/10.1177/0829573513491212>
- Cardín, A. (1990). *Lo próximo y lo ajeno*. Icaria.
- Cardoso, M. D. (28 de enero de 2018). Curraleira: o que é a memória de um lugar que já não existe? *Publico*. <https://www.publico.pt/2018/01/28/local/noticia/bairro-da-curraleira-o-que-e-a-memoria-de-um-lugar-que-ja-nao-existe-1800966>
- Carrascal, J. M. (2004). *España, la nación inacabada*. Planeta.
- Carrasco Ortiz, M. Á. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7–38. <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/download/478/417>
- Casabón, C. (2019). El peso de la responsabilidad: los intelectuales y la “cultura del zasca.” *Letras Libres*. <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/politica/el-peso-la-responsabilidad-los-intelectuales-y-la-cultura-del-zasca>
- Casanovas Miró, J. (2005). Aspectos cotidianos de la relación entre judíos y cristianos. La imagen del judío que tiene el cristiano. En Y. Moreno Koch y B. Ricardo Izquierdo (Eds.), *Del pasado judío en los reinos medievales hispánicos: afinidad y distanciamiento* (pp. 99–134). Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Casillas Lara, M. L., Molina Gómez, B. y Molina Gómez, I. (2018). Ciberacoso: redes sociales y peligros emergentes en menores. En J. A. Martínez Navarro, A. Expósito Gázquez, E. N. Quesada Barranda y J. F. López Fernandes (Eds.), *Administración Pública y Gestión Sanitaria* (pp. 56–65). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Castaño Molina, M. ., Carrillo García, C., Martínez Roche, M. E., Arnau Sánchez, J., Ríos Rísquez, M. I. y Nicolás Viguera, M. D. (2017). *Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiante*. Universidad de Murcia.
- Castelli, E. (2004). *Martyrdom and Memory: Early Christian Culture Making*. Columbia up.
- Catecismo de la Iglesia Católica*. (1992). Asociación de Editores del Catecismo.
- Cattaneo, A. (1999). La inserción de los movimientos eclesiales en las iglesias particulares. En P. Rodríguez, (Eds.), *El Espíritu Santo y la Iglesia: XIX Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra* (pp. 621–635). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Cebrián, S. (2007). Violencia verbal en los medios de comunicación y estrategias para reducirla. *Fòrum de Recerca*, 12. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/78611>
- Ceja, S., Cervantes, N. y Ramírez, L. M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista Electrónica de Métodos*, 1, 47–65. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-metodhos/article/view/30412>
- Cerezo, F. (2009a). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383–394. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012884006.pdf>
- Cerezo, F. (2009b). Violencia y victimización entre iguales. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 333–352. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821010.pdf>
- Cerezo, F. (2014a). Diferencias en el estatus social entre roles en “bullying.” *Bordón. Revista de Pedagogía.*, 66(2), 29–42. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66202>

- Cerezo, F. (2014b). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(1), 123–132.
- Cerezo, F. (2014c). Soporte social en el bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 1(123–132). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198881>
- Cerezo Ramirez, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Pirámide.
- Cerezo Ramirez, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de La Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48, 353–358. https://www.sccalp.org/documents/0000/0147/BolPediatr2008_48_353-358.pdf
- Cerezo Ramirez, F. (2015). Bullying homofóbico: El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 417–424. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45>
- Cerezo Ramírez, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Pirámide.
- Cernuda, L. (2010). *Las nubes*. Voces críticas.
- Cernuzio, S. (6 de mayo de 2018). Il Papa ai neocatecumenali: “Siate missionari liberi e senza schemi.” *Vatican Insider*. <https://www.lastampa.it/vatican-insider/it/2018/05/06/news/il-papa-ai-neocatecumenali-siate-missionari-liberi-e-senza-schemi-1.34013694>
- Chalus, P. (1964). *El hombre y la religión: investigaciones sobre las fuentes psicológicas de las creencias*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Chapuis, N. y Vincent, E. (2020, October 16). Attentat de Conflans : neuf personnes en garde à vue, dont des parents d’élèves et des proches du meurtrier. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/10/16/un-homme-decapite-dans-les-yvelines-le-parquet-antiterroriste-saisi-de-1-enquete_6056350_3224.html
- Chatzitheochari, S., Parsons, S. y Platt, L. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. *Sociology*, 50(4), 695–713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Chemin, A. (27 de noviembre de 2020). Le très fragile équilibre de la liberté d’expression. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/11/27/le-tres-fragile-equilibre-de-la-liberte-d-expression_6061283_3232.html
- Chen, Y. y VanderWeele, T. J. (2018). Associations of Religious Upbringing With Subsequent Health and Well-Being From Adolescence to Young Adulthood: An Outcome-Wide Analysis. *American Journal of Epidemiology*, 187(11), 2355–2364. <https://doi.org/10.1093/aje/kwy142>
- Cheng, Y. Y., Chen, L.-M., Lui, K.-S. y Yi-Ling, C. (2011). Development and Psychometric Evaluation of the School Bullying Scales: A Rasch Measurement Approach. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 200–216. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164410387387>
- CIS. (2000). *Barómetro de diciembre: expectativas 2001*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2400_2419/2405/Es2405.pdf
- CIS. (2008). *Religiones (II)*. http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10382
- CIS. (2012). *Distribuciones de frecuencia marginales del estudio 2956 Cuestionario 14 Muestra 0*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2940_2959/2956/MURCIA_REGION_14/e2956140.html

- CIS. (2015). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3050/es3050mar.pdf
- CIS. (2019a). *Barómetro de enero*. http://datos.cis.es/pdf/Es3238mar_A.pdf
- CIS. (2019b). *Barómetro de julio 2019. Avance de resultados. Tabulación por comunidad autónoma*. http://datos.cis.es/pdf/Es3257ccaa_A.pdf
- CIS. (2019c). *Barómetro de junio 2019*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3240_3259/3252/es3252mar.pdf
- CIS. (2019d). *Macronarómetro de marzo 2019. Preelectoral. Elecciones Generales 2019*. http://datos.cis.es/pdf/Es3242mar_A.pdf
- Clemente de Alejandría. (1988). *El pedagogo*. Gredos.
- Cliteur, P. (2009). The Definition of Atheism. *Journal of Religion and Society*, 11. [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/13458/Cliteur The Definition of Atheism 2009.pdf?sequence=1](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/13458/Cliteur%20The%20Definition%20of%20Atheism%202009.pdf?sequence=1)
- Codina y Vilá, P. (1858). *Lecciones de psicología y lógica*. Imprenta de Pons.
- Codoñer, V. (2020). *Los inicios del Camino Neocatecumenal en Valencia 1973-1978*. Bendita María.
- Collier, K. L., Bos, H. M. W. B. y Standfort, T. G. M. (2013). Homophobic Name-Calling Among Secondary School Students and Its Implications for Mental Health. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 363–375. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-012-9823-2>
- Comisión Europea. (2005). *Special Eurobarometer 225: Social values, Science and Technology*. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf
- Comunidades de la parroquia. (n.d.). Recuperado el 17 de mayo de 2020 de <http://virgenlapaloma.es/comunidades-de-la-parroquia/>
- Comunidades Neocatecumenales. (n.d.). Recuperado el 13 de mayo de 2020 de <http://www.parroquiasannicolasmurcia.org/actividades-pastorales/movimientos-eclesiales/comunidades-neocatecumenales/>
- Conferencia Episcopal Española. (2019). Iglesia en España, datos generales. Recuperado el 8 de octubre de 2019 de: <https://www.conferenciaepiscopal.es/datos-generales-la-iglesia-espana/>
- Congregación para el clero. (1997). Directorio general para las catequesis. Recuperado el 23 de abril de 2020 de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_sp.html
- Conseil Constitutionnel. (n.d.). Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Recuperado el 15 de junio de 2020 de: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/es/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano-de-1789>
- Consejo de Europa. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5>
- Consejo Escolar de la Región de Murcia. (2019). *Informe sobre el Sistema Educativo de la Región de Murcia: cursos 2014-2015, 2015-2016*. <http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2019/09/RESUMEN-INFORME-2016.pdf>
- Constant, B. (1837). *Cours de politique constitutionnelle*. Société Belge de Librairie, Impimiere, Papeterie.
- Constitución Española*. (1978). <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Contreras-Mazarío, J. M. (2011). *Marco Jurídico del factor religioso en España*. http://www.observatorioreligion.es/upload/83/51/Marco_juridico.pdf

- Cooper, L. A. y Nickerson, A. B. (2014). Parent Retrospective Recollections of Bullying and Current Views, Concerns, and Strategies to Cope with Children's Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 526–540. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9606-0>
- Cooperman, A., Hackett, C., y Richey, K. (2014). *Global Religious Diversity: Half of the Most Religiously Diverse Countries Are in Asia-Pacific Region*. <http://www.pewforum.org/files/2014/04/Religious-Diversity-full-report.pdf>
- Coronel Piña, V. I. (2015). ¿Es la crueldad constitutiva del ser humano? Meditaciones a partir de Nietzsche y Freud. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 5, 87–98. <https://revistamutatismutandis.com/index.php/mutatismutandis/article/view/138>
- Corral Salvador, C., y Urteaga Embil, J. M. (2000). *Diccionario de Derecho Canónico*. Tecnos.
- Corrente Córdoba, J. A. (1976). España y los convenios internacionales de protección de los Derechos Humanos. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 3, 129–172. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/20087>
- Corsini, J. R. (2002). *The Dictionary of Psychology*. Brunner-Routledge.
- Cosacov, E. (2005). *Introducción a la psicología*. Editorial Brujas.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, Power Imbalance, and Intentionality: do these criteria conform to teenagers' Perception of bullying? A role-Based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889–1910. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260511431436>
- Cuervo Martínez, Á. y Izzendin Bouquet, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*, 2, 35–47. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- da Silva, R. y Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9–30. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- Daniele, L. (17 de mayo de 2018). ¿Qué es el Camino Neocatecumenal? *ABC*. https://www.abc.es/sociedad/abci-camino-neocatecumenal-201805171543_noticia.html
- Dawkins, R. (2008). *The God delusion*. Houghton Mifflin Company.
- de Castro, R. (2005). *Obra poética*. El País.
- de Granda, L. (1793). *Sermones para los principales fiestas de los Santos: tomo decimotercio*. Plácido Barco López.
- de Haro, F. (2013). *Cristianos y leones*. Barcelona: Planeta.
- de Juana, A. (18 de marzo de 2016). El Papa envía 270 familias neocatecumenales a evangelizar: con el corazón voy con ustedes. *Aciprensa*. <https://www.aciprensa.com/noticias/el-papa-envia-270-familias-neocatecumenales-a-evangelizar-con-el-corazon-voy-con-ustedes-25942>
- de la Pineda, J. A. (1982). *Antropología trascendental de Karl Rahner*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- de la vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela integradora*. Noveduc.
- de Madariaga, S. (1981). *Dios y los españoles*. Planeta.
- de Oliveira Moreira, J., Fernando Bolaños, D. y Ferreira Rodríguez, B. (2020). Nombre propio, nombre subsistuto y apodos: la adolescencia y sus experiencias. *Affectio Societatis*, 17(33), 133–155. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0003-0901-4217>

- de Sicilia, J. (2001). *Jose Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Vries, S. P. (2007). *Ritos y símbolos judíos*. Caparrós Editores.
- Decker, K. S. y Eberl, J. T. (2005). The aspiring Jedi's Handbook of virtue. In *Star wars and philosophy*. Open Court.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Morat - Ministerio de Educación y Ciencia.
- del Barco, J. L. (1995). *La utopía banal*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- del Pino Artacho, J. (1990). *La teoría sociológica: un marco de referencia analítico de la modernidad*. Tecnos.
- DeLay, D., Hanish, L. D., Zhang, L. y Lynn Martin, C. (2017). Assessing the impact of homophobic name calling on early adolescent mental health: a longitudinal social network analysis of competing peer influence effects. *Journal of Youth and Adolescence Volume, 46*, 955–069. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-016-0598-8>
- Delval, J. (1996). *Los fines de la Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Demura, K. (2015). El concepto de “corazón” en Agustín de Hipona. *Augustinus: Revista Trimestral Publicada Por Los Padres Agustinos Recoletos, 60*(236–239), 83–66.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2011). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362*, 348–379. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_164.pdf
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación, Política Social y Deportes.
- Díaz-Aguado, María José, Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362*, 348–379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz-Salazar, R. (1993). La transición religiosa de los españoles. En R. Díaz-Salazar y S. Giner (Eds.), *Religión y sociedad en España*. CIS.
- Díaz-Salazar, R. y Giner, S. (1993). Prefacio. En R. Díaz-Salazar y S. Giner (Eds.), *Religión y sociedad en España*. CIS.
- Díaz Genis, A. y Ferreira, G. (2019). La laicidad como oportunidad para la interculturalidad. En J. M. Hernández Díaz, A. Pozzer y E. Cecchetti (Eds.), *Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos* (pp. 339–364). Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Díaz Moreno, J. M. (1992). La libertad religiosa. Consideraciones desde la Declaración Conciliar y la Declaración de los Derechos Humanos. En C. Corral Salvador, J. M. Díaz Moreno, J. R. Flecha, G. Higuera Udías, A. Hornedo Mugurio y J. de Otaduy (Eds.), *La Libertad Religiosa en España* (pp. 15–34). Universidad Pontificia de Comillas.
- Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral. (n.d.). Comisión Vaticana COVID-19. Recuperado el 3 de noviembre de 2020 de <https://www.humandevlopment.va/es.html>

- Dictionnaire de Français Larousse (n.d.). Vie. En *larousse.fr*. Recuperado el 15 de abril de 2021 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>
- Diderot, D. (1818). *Oeuvres Complètes, tome quatrième, Ire Partie*. Chez A. Belin.
- Diez de Velasco, F. (2005). Religiocentrismo. *Revista de Estudos da Religiao, REVER*. http://www.pucsp.br/rever/rv4_2005/t_velasco.htm
- Díez de Velasco, F. (2002a). El estudio de la religión: autonomía, neutralidad, pluralidad. En F. Díez de Velasco y F. García Bazán, *El estudio de la religión* (Madrid, pp. 371–384). Trotta.
- Díez de Velasco, F. (2002b). *Las religiones en un mundo global: retos y perspectivas*. <https://fradive.webs.ull.es/artic/leccion.pdf>
- Díez de Velasco, F. (2002c). *Religiones en España: historia y presente*. Akal.
- Diócesis de Cartagena. (2018a). Memoria de actividades de la Iglesia en Cartagena 2017. Recuperado el 12 de julio de 2020 de <https://diocesisdecartagena.org/informacion-economica-presupuestaria-estadistica/>
- Diócesis de Cartagena. (21 de noviembre de 2018b). *El Camino Neocatecumenal se inicia en Albudeite*. <https://diocesisdecartagena.org/el-camino-neocatecumenal-se-inicia-en-albudeite/>
- Diócesis de Cartagena. (2019). *Anuario 2019*. Diócesis de Cartagena.
- Diritto e Religione nelle Società Multiculturali. (2020). Religion, Law and Covid-19 Emergency. Recuperado el 3 de enero de 2020 de <https://diresom.net/>
- Docking, J. (2002). *Managing Behaviour in the Primary School*. David Fulton Publishers.
- Doménech, M. (2018). *Bullying: ¿por qué a mi?* Planeta.
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Domínguez, M. del C. y Medina Rivilla, A. (2018). Método de narrativas e historias de vida para el análisis cualitativo. En *Metodología de investigación para Educación y la diversidad* (pp. 203–235). UNED.
- Doody, C. (16 de marzo de 2017). La Iglesia paraliza el reclutamiento de ‘Kikos’ en Guam durante un año. *Periodista Digital*. <https://www.periodistadigital.com/cultura/religion/rel-mundo/20170316/iglesia-paraliza-reclutamiento-kikos-guam-durante-ano-noticia-689400506764/>
- Dostoievski, F. M. (2000). *Los hermanos Karamázov*. Debate.
- Douglas, J. y Johnson, J. (1977) en Ritzer, G. (1996) *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill
- Drake, V. (2009). *Kiko Argüello*. Esfera.
- Duch, L. (2014). *Religión y Política*. Editorial Fragmenta.
- Duncan, N. (1999). *Sexual bullying: gender conflict and pupil culture in secondary schools*. Routledge.
- Dupper, D. R., Forrest-Bank, S. y Lowry-Carusillo, A. (2015). Experiences of religious minorities in public school settings: findings from focus groups involving muslim, jewish, catholic, and unitarian universalist youths. *Children & Schools*, 37(1). <https://doi.org/10.1093/cs/cdu029>.
- Durán, L. F. (11 de abril de 2019). La carta de suicidio de Andrés, el menor que sufría acoso: “Tenía que aguantar seis horas con miedo.” *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/madrid/2019/04/11/5cae3f27fc6c8330088b4678.html>
- Dvorsky, G. (Julio de 2015). 9 Different Visions Of What Families Will Look Like 50 Years From Now. *Gizmodo*. <https://io9.gizmodo.com/9-different-visions-of-what-families-will-look-like-50-1717480917>

- Eco, U. (2006). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets Editores.
- Eco, U. y Martini, C. M. (2004). *¿En qué creen los que no creen?* Ediciones Temas de Hoy.
- EFE. (2 de mayo de 2012). El 15% de la facturación española es moda nupcial. *Expansion*. <http://www.expansion.com/agencia/efe/2012/05/02/17211190.html>
- EFE. (21 de julio de 2016). Osoro oficiará el funeral por Carmen Hernández, iniciadora del movimiento de los «kikos», en la Catedral de la Almudena. *ABC*. https://www.abc.es/sociedad/abci-osoro-oficiara-funeral-carmen-hernandez-iniciadora-movimiento-kikos-catedral-almudena-201607211142_noticia.html#vca=mod-sugeridos-p2&vmc=relacionados&vso=osoro-oficiara-el-funeral-por-carmen-hernandez-iniciadora-del-movimi
- El Año Nuevo chino 2016, gancho comercial también en España. (9 de febrero de 2016). *El País*. https://elpais.com/economia/2016/02/03/actualidad/1454522337_889269.html
- El camino en la actualidad. (n.d.). Recuperado el 5 de junio de 2020 de: <https://neocatechumenaleiter.org/historia/#actualidad>
- El Camino Neocatecumenal en nuestra parroquia. (n.d.). Recuperado el 1 de junio de 2020 de: <https://www.sanandresarrixaca.es/camino-neocatecumenal/>
- El Sahili González, L. F (2013). *Psicología Social*. Editorial Helénica S.A.
- Eliacheff, C. y Soulez Larivière, D. (2009). *El tiempo de las víctimas*. Akal.
- Eliade, M. (1974). *Tratado de Historia de las religiones*. Ediciones Cristiandad.
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama.
- Eliade, M. (2006). *El mito del eterno retorno*. Alianza Editorial.
- Elósegui, M. (2011). El fundamento filosófico de la laicidad abierta en Charles Taylor y Jocelyn Mclure versus retrocesos jurídicos en Europa. *Anuario de Derecho Eclesiástico Del Estado*, 27, 209–253. https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-E-2011-10020900253
- Emery F, y Trist E. (1965) en Ramírez, R., y Forssell, M. (2011). Incertidumbre, turbulencias y escenarios. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, (76), 92–103. <https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/abrirArticulo?idpubl=72®istro=1124>
- Emirates New Agency. (23 de diciembre de 2020). UAE Fatwa Council: Covid vaccine use allowed according to Islamic laws. *Khaleej Times*. <https://www.khaleejtimes.com/coronavirus-pandemic/uae-fatwa-council-covid-vaccine-use-allowed-according-to-islamic-laws>
- Erazo Santander, O. (2018). Descripción, tipología e intencionalidad de la intimidación escolar en estudiantes de sexto a octavo de bachillerato. *Psicogente*, 21(40), 360–377. <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3078>
- Ernst, C. W. (2004). Las etapas del amor en el sufismo persa primitivo de Rābe'a a Ruzbahān. *Sufí*, 8, 4–13. http://www.nematollahi.org/revistasufi/articulos/Las_etapas_del_amor.pdf
- España Talón, J. Á. (2000). Inauguración del encuentro. En *I encuentro Consejo Escolar de la Región de Murcia con los Consejos Escolares de Centro* (pp. 9–10). Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Espeja, J. (2001). *El ministerio en la Iglesia: un cambio de perspectiva*. San Esteban - Edibesa.
- Espeja, J. (2012). *A los 50 años del Concilio. Camino abierto para el siglo XXI*. San Pablo.
- Espelage, D., Basile, K., Hipp, T. y Davis, J. (2018). Longitudinal examination of the bullying-Sexual violence pathway across early to late adolescence: implicating homophobic Name-Calling. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1880–1893. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-018-0827-4>

- Espelage, D. L. y Sung Hong, J. (2019). Children who bully or are bullied. En T. H. Ollendick, S. W. White y B. A. White (Eds.), *The Oxford Handbook of Clinical Child and Adolescent Psychology* (pp. 560–575). Oxford University Press.
- Esquirol, J. M. (2012). Finitud y duración. *Convivium: Revista de Filosofía*, 25, 209–220. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53936>
- Esteban Sanchez, V. (2007). La secularización en entredicho: la revisión de un debate clásico de la sociología. En E. Bericat Alastuey (Ed.), *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 299–320). Centro de Estudios Andaluces.
- Estévez, A., Villarón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas del cyberbullying: relevancia y características. *Psicología Conductual*, 18(173–89). <https://www.behavioralpsycho.com/producto/adolescentes-victimas-de-cyberbullying-prevalencia-y-caracteristicas/>
- Estrada, J. A. (2001). *Razones y sin razones de la creencia religiosa*. Trotta.
- Etxeberria Murgiondo, J. y Tejedor Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.
- Europa Press. (8 de junio de 2020). Se multiplican por siete los ataques a lugares de culto en España en cinco años, según un informe. *Europa Press*. <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-multiplican-siete-ataques-lugares-culto-espana-cinco-anos-informe-20200608141624.html>
- Comisión Europea (2015). *Special Eurobarometer 437: Discrimination in the EU in 2015*. https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S2077_83_4_437_ENG
- Euvé, F. (2021). Pour la liberté d'expression. *Études*, 1(5–6). <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/etu.4278.0005>
- Familias en misión. (n.d.). Recuperado el 6 de junio de 2020 de <https://neocatechumenaleiter.org/evangelizacion/#familias>
- Farré, L. (1974). *Antropología Filosófica*. Ediciones Guadarrama.
- Fedewa, A. L. y Soyeon, A. (2011). The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: a quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 7(4), 398–418. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1550428X.2011.592968>
- Félix Tezano, J. (2004). *La sociedad dividida*. Biblioteca Nueva.
- Fernandez Conde, M. T. (2001). *La misión profética de los laicos del Concilio vaticano II a nuestros días*. Pontificia Università Gregoriana.
- Ferrer, U. (2008). *Para comprender a Edith Stein*. Ediciones Palabra.
- Feuerbach, L. (1984). *La filosofía del futuro*. Humanitas.
- Feuerbach, L. (2005). *La esencia de la religión*. Páginas de espuma.
- Fierro, A. (1979). *Sobre la religión: descripción y teoría*. Taurus.
- Filoramo, G., Massenzio, M. y Scarpi, P. (2000). *Historia de las religiones*. Editorial Crítica.
- Fine, C. (2011a). *A mind of its own: how your brain distorts and deceives*. W. W. Norton & Co. Inc.
- Fine, C. (2011b). *Cuestión de sexos*. Roca Editorial de Libros.
- Flegel, M. (2016). *Conceptualizing Cruelty to Children in nineteenth-Century England: literature,*

- representantion and the NSPCC*. Routledge.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: an introduction to theories, research and applications*. Psychology Press.
- Foster, H. y Hagan, J. (2003). Patterns and explanations of direct physical and indirect nophysical aggression in Childhood. En *International Handbook of violence research* (pp. 543–568). Kluwer Academic Publishers.
- Fraijó, M. (2012). ¿Religión sin Dios? *Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política*, 47, 381–419. <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/787/786>
- Fraijó, M. (2016). Estudio introductorio. En *Lo santo: lo racional y lo irracional en la idea de Dios* (pp. 9–42). Alianza Editorial.
- Frances, A. (2014). *¿Somos todos enfermos mentales?* Ariel.
- Francisco. (2013a). Audiencia general. Miércoles 9 de octubre. Recuperado el 6 de julio de 2020 de: http://www.vatican.va/content/francesco/es/audiencias/2013/documents/papa-francesco_20131009_udienza-generale.html
- Francisco. (2013b). *Evangelii Gaudium*. San Pablo.
- Francisco. (2019a). Mensaje en video del Santo Padre a los participantes de la conferencia en línea “#StopCyberbullyingDay - 24h Scholas Talks”, promovido por la Fundación Scholas Occurrentes. Recuperado el 12 de mayo de 2020 de <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2019/06/21/schol.html>
- Francisco. (20 de noviembre de 2019b). *Homilía del Santo Padre Francisco*. http://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2020/documents/papa-francesco_20201129_omelia-nuovi-cardinali.html
- Francisco. (2020). Audiencia general. Miércoles 29 de Abril. http://www.vatican.va/content/francesco/es/audiencias/2020/documents/papa-francesco_20200429_udienza-generale.html
- Francisco. (2021). Audiencia General. 10 de febrero.: http://www.vatican.va/content/francesco/es/audiencias/2021/documents/papa-francesco_20210210_udienza-generale.html
- Frankl, V. E. (1979). *La presencia ignorada de Dios: psicoterapia y religión*. Herder.
- Frazer, J. G. (1981). Encarnación humana de los dioses. En *La rama dorada: magia y religión* (pp. 121–138). Fondo de Cultura Económica.
- Fregosi, R. (2016). *Les nouveaux autoritaires*. Éditions du Moment.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Friedersdorf, C. (2015). Is “Victimhood Culture” a Fair Description? *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/09/the-problems-with-the-term-victimhood-culture/406057/>
- Frisén, A., Holmqvist, K. y Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds’ perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults’ response. *Educational Studies*, 34(2), 105–117. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690701811149>
- Fromm, E. (2004). *Anatomía de la destructividad humana*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frutos Cortes, E. (1991). *Antropología filosófica* (A. Montaner Furtos, Ed.). Universidad de Zaragoza.

- Fundación SM. (2021). Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia. Recuperado el 22 de enero de 2021 de <https://www.fundacion-sm.org/jovenes-espanoles-2021-ser-joven-en-tiempos-de-pandemia/>
- Funk, C. (2014). Mesa I. Instrumentos para la observación, análisis y promoción de modelos de gestión del pluralismo religioso. En *I Congreso Internacional sobre Gestión del Pluralismo Religioso: Resumen de intervenciones* (pp. 31–34). http://www.observatorioreligion.es/upload/67/57/I_Congreso_Internacional.pdf
- Fusco, G. (2013). *Ai margini di Roma capitale. Lo sviluppo storico delle periferie. San Basilio come caso di studio*. Edizioni Nuova Cultura.
- Galán Felipe, E. (2017). Identidad nacional e identidad religiosa en la Guerra de la Independencia. En C. Ferrer González y J. Sans Molas (Eds.), *Fronteras contemporáneas: identidades, pueblos, mujeres y poder* (pp. 115–132). Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gallegos Díaz, L. (1999). *Realidad y ética en Xavier Zubiri*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid] <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/H/2/H2095301.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- Garaigordobil, Maite, Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39–52. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/935>
- García-Lorente, J. A. (2015). La ciencia de los principios y de las causas primeras en el libro primero de la Metafísica. *Anales Del Seminario de Historia de La Filosofía*, 33(1), 11–31. https://doi.org/10.5209/rev_ASHF.2016.v33.n1.52287
- García García, R. (2016). Real Decreto 593/2015, de 3 de julio, por el que se regula la declaración de notorio arraigo de las confesiones religiosas en España [BOE n.º 183, de 1-VIII- 2015]. *Ars Iuris Salmanticensis*, 4(1), 256–260. <https://revistas.usal.es/index.php/ais/article/view/14130>
- García García, R. (2018). la libertad de expresión en colisión con la libertad religiosa: propuestas de consenso. *Anuario de Derecho Canónico*, 6, 269–295. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/159>
- García Lorca, F. (2005). *Poeta en Nueva York*. El País.
- García Máynez, E. (2002). *La libertad como derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Montañez, M. V. y Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- García Morente, M. (2008). *Relato de la conversión. El Hecho Extraordinario y Diario de Ejercicios Espirituales*. (J. Carballo, Ed.). San Esteban.
- Garcimartín Montero, C. (1996). La laicidad en las Cortes Constituyentes de 1978. *Ius Canonicum*, 36(72), 539–594. <https://doi.org/10.15581/016.72.539-594>
- Garreta, J. (2011). La diversidad como problema. *Contextos Educativos*, 4, 161–175. <https://doi.org/10.18172/con.491>
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gennarini, G. (2002a). El redescubrimiento del catecumenado y la aprobación del Camino Neocatecumenal.

- En *Neocatechumenale Iter Statuta* (pp. 111–118). Desclée de Brouwer.
- Gennarini, G. (4 de julio de 2002b). El redescubrimiento del catecumenado. *Alfa y Omega*, pp. 3–5.
- Gerrig, R. J. y Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y Vida*. Pearson Educación de México, S.A de C.V.
- Gervilla Castillo, E. (2013). Laicidad, convivencia ciudadana y educación. *Revista de Educacion*, (360), 414–435. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-121>
- Giacometti, V. (20 de abril de 2018). I 50 anni del Cammino Neocatechumenale con Papa Francesco. *Acistampa*. <https://www.acistampa.com/story/i-50-anni-del-cammino-neocatechumenale-con-papa-francesco-8487>
- Giglioli, D. (2017). *Crítica de la víctima*. Herder.
- Gil-Verona, J. A., Pastor, J. F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J. Á., Maniega, M. A., ... Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18, 293–303. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28511>
- Gil Jaurena, I. (2009). Enfoque intercultural y práctica escolar. En T. Aguado Odina y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 175–182). UNED.
- Gil Villa, F. (2018). Bullying: ¿Una profecía autocumplida? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 520–536. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3871>.
- Gil Villa, F. (2020). *El bullying que no cesa. Las bases de la violencia escolar*. Ediciones Octaedro.
- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Goig Martínez, J. M., Núñez Martínez, M. A. y Núñez Rivero, C. (2006). *El Sistema Constitucional de derechos y libertades según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*. Editorial Universitas.
- Gómez de la Serna, R. (1977). *Greguerías*. Espasa-Calpe.
- Gómez Díaz-Romo, A. (2018). *Responsabilidad patrimonial derivada del acoso escolar*. Tirant Lo Blanch.
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839–870. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/271>
- González-Anleo, J. (2008). El postcatólico español y el pluralismo religioso. In *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 57–78). Centro de Estudios Andaluces.
- González-Carvajal, L. (2000). *Los cristianos en el siglo XXI*. Sal Terrae.
- González-Carvajal, L. (2003). *Cristianismo y secularización*. Sal Terrae.
- González-Varas Ibáñez, A. (2014). La convivencia escolar y su reflejo en el Derecho. Propuestas jurídicas para mejorar el clima en las aulas y la calidad de la enseñanza. *Revista de Estudios de La Administración Local y Autonómica*, 13–44. <https://doi.org/10.24965/real.v0i1.10137>
- Gonzalez Calleja, E. (2002). *La violencia en la política*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- González de Cardedal, O. (1993). La nueva racionalidad teológica. En L. Rodríguez (Ed.), *La fe interpelada: jornadas de estudio y diálogo entre profesores universitarios* (pp. 281–334). Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Pontificia de Salamanca, Colegio Español de San José.
- Gonzalez, F. (1999). *Los movimientos en la Historia de la Iglesia*. Editorial Encuentro.

- González Lorenzo, P. (2020). Análisis comparativo de un centro educativo concertado y un centro educativo público. *Intervención Psicoeducativa En La Desadaptación Social: IPSE-Ds*, 13, 61–84. https://ipseds.ulpgc.es/IPSE-ds_Vol_13_2020/IPSE-ds%2013_3.pdf
- González Ortiz, J. J. (2004). *Transmisión de los valores religiosos en la familia*. Espigas.
- Graham, S. y Juvonen, J. (1998). Self-Blame and Peer Victimization in Middle School: An Attributional Analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 589–599. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.3.587>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo Editor.
- Green, R., Collingwood, A. y Ross, A. (2010). *Characteristics of bullying victims in schools*. Department for Education.
- Green, V. A. (2008). Bullying. En N. J. Salkind y K. Rasmussen (Eds.), *Encyclopedia of Educational Psychology* (pp. 117–124). SAGE publications.
- Grinshteyn, E. y Yang, T. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among High School students in the United States. *Journal of School Health*, 87(2), 142–149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/josh.12476>
- Gunn, A. M., Brice, A. y Alley, K. (2015). Exploring Names and Identity Through Multicultural Literature in K-8 Classrooms. *Multicultural Perspectives*, 17, 39–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15210960.2015.994434>
- Gutiérrez Ángel, N. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181–189. <https://hdl.handle.net/11441/88545>
- Hackett, C., Cooperman, A., Ritchey, K. y Skirbekk, V. (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*". http://www.pewforum.org/files/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf
- Hadiwitanto, H. (2016). *Religion and generalised trust: an empirical-theological study among university students in Indonesia*. Lit Verlag.
- Hall, W. J. (2016). Initial development and validation of the Bullyharm: The Bullying, Harassment, and Aggression Receipt Measure. *Psychology in the Schools*, 53(9), 984–1000. <https://dx.doi.org/10.1002%2Fpits.21957>
- Hamby, S. L., D., F., Ormrod, R. K. y Turner, H. A. (2004). *The Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): administration and scoring manual*. Crimes against Children Research Center.
- Hammarén, N. (2019). What is the most violent thing to do? Mapping the definitions and complexities of violence. In J. Lunneblad (Ed.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth* (pp. 17–32). Springer.
- Harari, Y. en Soto, A. (16 de septiembre de 2016) Las religiones no tienen futuro porque no responden a los problemas de hoy. *El Comercio*. <http://www.elcomercio.es/culturas/libros/201409/16/religiones-tienen-futuro-porque-20140915192615-rc.html>
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens: de animales a dioses*. Debate.
- Harris, M. (2000). *Antropología cultural*. Alianza Editorial.
- Hawkins, J. y Blakeslee, S. (2004). *On Intelligence*. Owl book.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Heisig, J. W. (2005). *Diálogos a una pulgada de suelo*. Herder.
- Hernandez Aristu, J. (1990). *Pedagogía del ser: aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*. Universidad de Zaragoza.
- Hernández Arriaza, M. y Prieto Ursúa, M. (2018). El abuso de autoridad docente: desarrollo de un instrumento de medida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 58–73. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23294>
- Hernández, C. (2002). Intervención de Carmen Hernández. En *Neocatechumenale Iter Statuta* (pp. 67–72). Madrid: Desclée de Brouwer.
- Hernández, C. [Camino Neocatecumenal Noticias]. (23 abril 2020). Carmen Hernández, coiniciadora del Camino Neocatecumenal: Experiencia de fe (Zamora 1994) [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/IKssvHfVTXA>
- Hernández Marcos, M. (2018). El victimismo, un nuevo estilo de vida. Intento de caracterización. *Eikasia*, 82, 237–266. <https://www.revistadefilosofia.org/82-09.pdf>
- Hernández Prados, M. A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/31992>
- Hernandez Prados, M. Á. y Ibáñez Bordallo, D. (2018). La formación del profesorado ante la diversidad de creencias religiosas en el máster de formación de profesorado de enseñanza secundaria. Percepción docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 59–73. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2821>
- Hernández Prados, M. Á. y Solano Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 17–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1011>
- Hinton, P. R. (2000). Lippmann's view. En *Stereotypes, Cognition and Culture* (p. 8). Psychology Press.
- Hobbes, T. (1995). *Leviatán*. Editorial Universitaria de Puerto Rico.
- Hobsbawm, E. (2009). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Público.
- Hogan, T., Carlo, R. y Ryan, T. G. (2019). Respecting students: Abusive classroom teacher verbal behaviour. *Journal of Pedagogical Research*, 3(3), 151–165. <https://doi.org/https://doi.org/10.33902/jpr.v3i3.139>
- Hogg, M. A., y Vaughan, G. M. (2010a). Atribución y conocimiento social. En *Psicología Social* (pp. 79–118). Editorial Médica Panamericana.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2010b). La agresión. En *Psicología Social* (pp. 443–486). Editorial Médica Panamericana.
- Horcajo, J. M. (2019). *Al cruzar el puente: testimonios de una iglesia abierta a todos*. Palabra.
- Hughes, M. R., Gaines, J. y Pryor, D. (2015). Staying away from School: adolescents who miss school due to feeling unsafe. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 13(3), 270–290. <https://doi.org/10.1177%2F1541204014538067>
- Hughes, R. (2006). *La cultura de la queja*. Anagrama.
- Hugo, V. (2012). *Los Miserables*. Austral.
- Huxley, A. (1983). *Un mundo feliz*. Plaza & Janes.
- Hyland, J. M., Hyland, P. K. y Corcoran, L. (2018). Cyber Agression and Cyberbullying: widening the net. En H. Jahankhani (Ed.), *Cyber Criminology* (pp. 47–17). Springer.

- Ibán, I. C. (2010). Libertad religiosa y libertad de culto en la Constitución Española. *Anuario de Derecho Eclesiástico Del Estado*, 26, 272–285.
- Ibn Arabí. (2002). *El intérprete de los Deseos*. Editora Regional de Murcia.
- Inayatullah, S. (2011). Los futuros del mundo y la crisis financiera global: narrativas que definen y escenarios que crean. *Ekonomiaz, Revista Vasca de Economía*, 76, 65–91. <http://www.euskadi.eus/web01-a2ogaeko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/downloadPDF?R01HNoPortal=true&idpubl=72®istro=1122>
- Incontro a Genova del Cammino Neocatecumenale con l'iniziatore Kiko Argüello. (28 de junio de 2019). *Vatican News*. <https://www.vaticannews.va/it/chiesa/news/2019-06/incontro-genova-cammino-neocatecumenale-iniziatore-kiko.html>
- Instituto Nacional de Estadística. (n.d.). Lista completa de operaciones. <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/listaoperaciones.htm>
- Instrucción N° 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil. *Doctrina de la Fiscalía General del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?coleccion=fiscaliaid=FIS-I-2005-00010>
- Isao Kikuchi, T. (18 de septiembre de 2017). Mons. Kikuchi: En sintonía con el Papa y el card Filoni, para la misión en Japón. *AsianNews.It*. <http://www.asianews.it/noticias-es/Mons.-Kikuchi:-En-sintonía-con-el-Papa-y-el-card-Filoni,-para-la-misión-en-Japón-41806.html>
- Jack, A. H. y Egan, V. (2018). Childhood Bullying, Paranoid Thinking and the Misappraisal of Social Threat: Trouble at School. *School Mental Health*, 10, 26–34. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9238-z>
- Jáuregui, E. (2009). Tomarse el humor en serio. Aplicaciones positivas de la risa y el humor. In *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 283–310). Desclée de Brouwer.
- Jiménez Burillo, F. (2006). Perspectivas teóricas y definicionales sobre el poder y la autoridad. En F. Jiménez Burillo (Ed.), *Psicología de las relaciones de autoridad y de poder* (pp. 15–38). Editorial EOC.
- Jiménez de Madariaga, C. (2011). Pluralismo Religioso y Educación. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 749, 617–626. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3013>
- Jimenez Mantecón, J. R. (1983). *Nueva antología*. Ediciones de Bolsillo.
- Jimenez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169–193. <https://hdl.handle.net/11441/87985>
- Juan Pablo II. (1979). Catechesi Tradendae. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html
- Juan Pablo II. (1988). Christifideles Laici. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html
- Juan Pablo II. (1990). *Ogni Qualvolta*. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1990/documents/hf_jp-ii_let_19900830_ogni-qualvolta.html
- Juan Pablo II. (1998). *Fides et Ratio*. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html
- Juaristi, J. (2000). *El bosque originario*. Madrid: Taurus.

- Junger, M. (1990). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74(2), 65–72. <https://research.utwente.nl/en/publications/intergroup-bullying-and-racial-harassment-in-the-netherlands>
- Justicia Justicia, F., Benito, J. L., Mora-Merchán, J. A. y Ortega Ruiz, R. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas, un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323–339. <http://hdl.handle.net/11441/59361>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Kapuscinski, R. (2007). *El Imperio*. Anagrama.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. General Learning Press.
- Kelly, J. (Febrero de 2019). Predictions For The Uncharted Job Market Of The Future. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jackkelly/2019/02/27/predictions-for-the-dystopian-job-market-of-the-future/#368922060574>
- Kenny, M. y Macneela, E. (2008). Naming the ‘other’: children’s construction and experience of racisms in Irish primary schools. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 369–385. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13613320802478879>
- Kieffer, C. C. (2013). Rumors and gossip as forms of Bullying: sticks and stones? *Psychoanalytic Inquiry*, 33(2), 90–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07351690.2013.764697>
- Kierkegaard, S. (1960). *El amor y la Religión*. Santiago Rueda Editor.
- Kiko Argüello busca jóvenes para evangelizar en Asia. (30 de agosto de 2019). *La Verdad*. <https://www.laverdad.es/murcia/20130830/local/sanpedro/kiko-arguello-busca-jovenes-201308301309.html>
- Kocherndarfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, 13(3), 329–349. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2004.00271.x>
- Kottak, C. P. (1994). *Antropología: una exploración de la diversidad humana*. McGraw-Hill.
- Kottak, C. P. (2003). *Antropología cultural*. McGraw-Hill.
- Kubany, E. S. y Haynes, S. N. (2001). *Traumatic Life Events Questionnaire. Manual. Second Draft*. W. P. Services
- Küng, H. (2004). *En busca de nuestras huellas*. Círculo de lectores.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. y Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781–801. <https://doi.org/10.1348/000709905x53499>
- L’Académie Française. (n.d.). Pharisien, Pharisienne. En *Dictionnaire de l’Académie française, 9e édition*. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A2191>
- Laeheem, K., Kuning, M. y McNeil, N. (2009). Bullying: Risk factors becoming “bullies.” *Asian Social Science*, 5(5), 50–56. <https://medipe2.psu.ac.th/~resmeth/kasetchai2.pdf>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2015). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lamote de Grignon, C. (2005). *Antopología Neurofisiológica*. Editorial Reverté.
- Lebeau, P. (2000). *Etty Hillesum: un itinerario espiritual*. Sal Terrae.

- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F. y Ascanio, L. (2011). Validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder (MIAP) para escolares. *Revista Médica de Chile*, 139, 474–479. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000400009>
- Lee, Charlotte. (2014). *The Very Late Goethe: Self-Consciousness and the Art of Ageing*. Legenda.
- Lee, Chris. (2004). *Preventing Bullying in Schools*. Paul Chapman Publishing.
- Lefcourt, H. M. (2014). *Locus of Control*. Psychology Press.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Editorial Club Universitario.
- Léon-Dufou, X. (2002). *Vocabulario de teología bíblica*. Herder.
- León Felipe. (2010). *Nueva antología rota*. Público.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum.
- Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. *Boletín Oficial del Estado*. 10 de noviembre de 1992, 38209-38211. <https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/10/24>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*. 15 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1>
- Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. *Boletín Oficial del Estado*. 10 de noviembre de 1992, 88214-38217. <https://www.boe.es/eli/es/l/1992/11/10/26>.
- Ley 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. *Boletín Oficial del Estado*. 5 de julio de 1980. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/07/05/7/con>
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/03/30/1>
- Liedhegener, A. y Odermatt, A. (2017). Religious affiliation and religious plurality in Europe. In B. J. Grim, T. M. Johnson, V. Skirbekk y G. A. Zurlo (Eds.), *Yearbook of International Religious Demography 2017*. Brill.
- Lin Ching Céspedes, R. (2005). *Psicología forense: principios fundamentales*. UNED.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Anagrama.
- Livio, M. (2018). *¿Por qué?* Ariel.
- López-Sidro, Á. (2015). El notorio arraigo de las confesiones religiosas en España a partir del Real Decreto que regula su declaración. *Ius Canonicum*, 55, 821–833. <https://hdl.handle.net/10171/44370>
- López Castellón, E. (1999). *Simbolismo y bohemia: la Francia de Baudelaire*. Akal.
- López Moreno, A. (1990). *Comprensión e interpretación en las ciencias del espíritu: W. Dilthey*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- López Novo, J. P. (2008). Laicidad y Laicismos en España ¿Qué España laica? *Colección Mediterraneo Económico: Modernidad, Crisis y Globalización*, 14, 110–121. <http://www.asp-research.com/sites/>

- default/files/pdf/me1405%20jplnovo.pdf
- Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Lozano Martinez, J. F. (2007). *Educación en la diversidad*. Davinci Continental SL.
- Lucas, E. y Tresca, M. (2020, October 28). Faut-il montrer les caricatures dès le collège? *La Croix*. <https://www.la-croix.com/Debats/Faut-montrer-caricatures-college-2020-10-28-1201121764>
- Lucas Molina, B. y Pérez Albéniz, Alicia Giménez Dasí, M. (2016). No Title. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 27–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77844204004>
- Lucas Molina, B., Pulido Valero, R. y Solbes Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 3(2), 245–251. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3878>
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Suhrkamp.
- Luther-King, M. (2010). *Un sueño de igualdad*. Público.
- Madrid, M. (26 de enero de 2012). La crisis y la falta de donativos obligan a los “kikos” a renunciar al seminario de El Valle. *La Verdad*. <https://www.laverdad.es/murcia/v/20120126/region/crisis-falta-donativos-obligan-20120126.html>
- Mafla Terán, N. (2013). Función de la religión en la vida de las personas según la psicología de la religión. *Theologica Xavierana*, 63(176), 429–459. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.tx63-176.frvp>
- Magary, D. (2019). Mi hijo necesita gafas y me ha dado una lección. *GQ*. <https://www.revistagq.com/la-buena-vida/articulo/hijo-con-gafas>
- Magáz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77–95. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990>
- Magister, S. (13 de junio de 1996). Nel nome di Kiko. La carica dei Neocatecumenali. *L'Espresso*. <https://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/7069.html>
- Maimónides. (1983). *Guía de Perplejos* (D. Gonzalo Maeso, Ed.). Editora Nacional.
- Malinowsky, B. (1982). *Mágica, Ciencia y Religión*. Ariel.
- Manassero Mas, M. A. (1989). El problema de la causalidad en la teoría de la atribución. *Taula*, 12(123–135). http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/taula/index/assoc/Taula_19/89v012p1/23.dir/Taula_1989v012p123.pdf
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, Á. (1995). *La atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mann, T. (2007). *Hermano Hitler y otros escritos sobre la cuestión judía*. Literatura prohibida.
- Maradones, J. M. (1999). Gianni Vattimo: El retorno de la religión kenótica en la modernidad tardía. En *Síntomas de un retorno: la religión en el pensamiento actual* (pp. 17–35). Sal Terrae.
- Marchesi, Á. (2010). Conflicto entre alumnos y profesores. En J. Esplungues Sanmartín (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Marcos, A. (31 de mayo de 2019). La vida no puede ser trabajar toda la semana e ir el sábado al supermercado. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2019/05/31/ciencia/1559293697_965411.html

- Mardones, J. M. (2005). *La transformación de la religión*. PPC.
- Marín Guzmán, R. (2003). Los grupos étnicos en la España musulmana: diversidad y pluralismo en la sociedad islámica medieval. *Revista Estudios*, 7, 169–215. <https://doi.org/10.15517/re.v0i17.26545>
- Martín Muñoz, G. (2007). Musulmanes en Europa: entre Islam e islamofobia. En *Musulmanes en la Unión Europea: Discriminación e Islamofobia* (pp. 7–11). http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/MusulmanesUE_DiscriminacionIslamofobia.pdf
- Martínez Camino, J. A. (2017). *Víctimas y mártires: aproximación histórica y teológica al siglo XX*. Encuentro.
- Martínez de Pisón, J. (1997). Vida privada e intimidad: implicaciones y perversiones. *Anuario de Filosofía Del Derecho*, XIV, 717–738. https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/articulo.php?lang=eu&id=ANU-F-1996-10071700738
- Martínez, R. (8 de noviembre de 2018). Nace en el Vaticano ICO: “El Observatorio Mundial de Cyberbullying.” *Vatican News*. <https://www.vaticannews.va/es/vaticano/news/2018-11/vaticano-observatorio-internacional-cyberbullismo-scholas-caroli.html>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mata Pastor, C. M. (1999). El valor connotativo de los animales en italiano y en español. Problemas de traducción. En M. D. Fernández de la Torre Madueño, L. Taillefer de Haya y A. M. Median Guerra (Eds.), *El sexismo en el lenguaje. Volumen II*. (pp. 465–480). Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga - CEDMA.
- Matsuura, K. (2002). La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. Wn *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (p. 1). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- Mazzini, G. (2004). *Pensamientos sobre la democracia en Europa y otros escritos*. Tecnos.
- McGuckin, C., Cummins, P. K. y Lewis, C. A. (2008). Bully/Victim Problems in Northern Ireland’s Schools: Data from the 2000 “Young Persons’ Behavior and Attitude Survey”. *Individual Differences Research*, 6(5), 280–288. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10788/1360>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. Javier Soto (Eds.), *25 años de Integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Meslier, J. (2010) *Memoria contra la religión*. Laetoli.
- Messara, A. (2009). Explicar la diversidad religiosa... más allá de la diversidad. *Quaderns de La Mediterrània*, 12(262–264). https://www.iemed.org/publicacions/quaderns/12/Explicar_la_diversidad_religiosa_mas_alla_de_la_diversidad_Antoine_Messara.pdf
- Messu, M. (2018). *L’ère de la victimisation*. L’aube.
- Mezzogori, C. (2012). *Vocazione Sacerdotale e incardinazione nei Movimenti Ecclesiali. Una questione aperta*. Editrice Pontificia Università Gregoriana.
- Miller, L. (Octubre de 2020). Polarización en España: más divididos por ideología e identidad que por políticas públicas. *Do Better - ESADE*. https://dobetter.esade.edu/es/polarizacion-espana?_wrapper_format=html
- Ministerio de Educación. (2017). *Plan estratégico de Convivencia Escolar*. Secretaría General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Justicia. (2015). *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa - 2014*. <https://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/areas-tematicas/libertad-religiosa/informe-anual->

sobre-situacion

- Ministerio de Justicia. (2016). *Informe anual sobre la situación religiosa en España - 2015*. Recuperado de: <https://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/areas-tematicas/libertad-religiosa/informe-anual-sobre-situacion>
- Ministerio de Justicia. (2018). *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017*. <https://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/areas-tematicas/libertad-religiosa/informe-anual-sobre-situacion>
- Ministerio de Justicia. (n.d.). Búsqueda de Entidades Religiosas. Recuperado el 7 de junio de 2020 de <https://maper.mjusticia.gob.es/Maper/RER.action>
- Ministerio de Justicia. (2005). *La Libertad Religiosa en el Tribunal Constitucional y en el Tribunal Supremo, 1979-2004*. Ministerio de Justicia - Dirección General de Asuntos Religioso.
- Ministerio de Justicia. (2019). *Código Penal y legislación complementaria*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Mishna, F. (2012). *Bullying: a Guide to Research, Intervention and Prevention*. Oxford University Press.
- Missio ad gentes. (n.d.). Recuperado el 1 de junio de 2020 de <https://neocatechumenaleiter.org/evangelizacion/#adgentes>
- Molina, B., Pulido, R., y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 245–251. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3878>
- Moliner Prada, A. (2016). *Episcopado y secularización en la España del siglo XIX*. Universitat Autònoma de Barcelona - Servei de Publicacions.
- Mollo Torrico, J. P. (2019). *Bullying LGTB-Fóbico en adolescentes de Bolivia prevalencia y efectos en la salud mental*. Universidad del País Vasco.
- Montes del Castillo, Á. y Martínez Martínez, M. J. (2011). *Diversidad cultural y religión: minorías religiosas de la Región de Murcia*. Icaria.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 2, 15–26. <http://hdl.handle.net/11441/14830>
- Moran, S., Smith, P., Thompson, D. y Whitney, I. (1993). Ethical differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 431–440. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01069.x>
- Moratto Vásquez, N. S., Cárdenas Zuluaga, N. y Berbesí Fernández, D. Y. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70–78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539471006>
- Moreno, A. (13 de septiembre de 2018). Un camino para descubrir la gran familia de la Iglesia. *Alfa y Omega*. <https://alfayomega.es/un-camino-para-descubrir-la-gran-familia-de-la-iglesia/>
- Moreno, E. (2018). *Invisible*. Nube de Tinta.
- Moreno Martínez, J. A. (2007). Problemática de la violencia escolar: mecanismos jurídicos de protección. En J. A. Moreno Martínez (Coord.), *La responsabilidad civil y su problemática actual*. (pp. 747–798). Dykinson S. L.
- Moriarty, L. J. (2008). *Controversies in victimology*. Matthew Bender & Company.

- Moser, G. (1992). *La agresión*. Publicaciones Cruz O.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Austral.
- Moulin, D. (2016). Reported Experiences of Anti-Christian Prejudice among Christian Adolescents in England. *Journal of Contemporary Religion*, 31(2), 223–238. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13537903.2016.1152679>
- Moya Albiol, L., Mesa Rebollo, I. y Polderman, T. (2010). Genética de la violencia humana. *Revista de Neurología*, 50(9), 533–540.
- Murguerza, J. (1995). La profesión de fe del increyente: un esbozo de (anti)teodicea. Wn M. Fraijo y J. Masia (Eds.), *Cristianismo e Ilustración*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Murguerza, J. (2013). Ética sin teodicea. En D. Bermejo (Ed.), *¿Dios a la vista?* (pp. 265–295). Dykinson.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169–178. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:23.0.CO;2-A](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:23.0.CO;2-A)
- Naciones Unidas. (n.d.-a). Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones. Recuperado el 13 de junio de 2013 de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ReligionOrBelief.aspx>
- Naciones Unidas. (n.d.-b). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas. (n.d.-c). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2014*: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9951.pdf>
- Nardi, W. (19 de junio de 2019). Two sociologists detail ‘The Rise of Victimhood Culture’ and how it’s used for social control. *The College Fix*. Recuperado de: <https://www.thecollegefix.com/two-sociologists-detail-the-rise-of-victimhood-culture-and-how-its-used-for-social-control/>
- National Research Council y Institute of Medicine. (2014). *Building Capacity to Reduce Bullying: Workshop Summary*. The National Academies Press.
- Neocatechumenale iter statuta*. (2012). Centro Neocatecumenal de Madrid.
- NEOMA (s.f.). Ultracatólico. En *Diccionario de neologismos del Español actual*. Recuperado el 2 de enero de 2021, de <https://www.um.es/neologismos/index.php/v/neologismo/1338/ultracatolico-ca>
- Nesbit, W. C. y Philpott, D. F. (2002). Confronting subtle emotional abuse in classrooms. *Guidance and Counseling*, 17(2), 32–39.
- Nietzsche, Frederic. (2007). *Así hablaba Zaratustra*. Maxtor.
- Nietzsche, Frederich. (1995). *La genealogía de la moral: tratados I y II*. Educació - Sèrie Materials de Filosofia.
- Nolan, C. (Director). (2005). *Batman Begins* [Película]. Warner Bros. Pictures.
- Novo, M., Fariña, F., Siejo, D. y Arce, R. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos forenses de acoso escolar: Simulación y daño psicológico. *Psychosocial Intervention*, 22, 33–40. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a5>

- Novo, M., Seijo, D., Vilariño, M. y Vázquez, M. J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar ¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(2), 1–15. http://suiups.webs.uvigo.es/index.php?option=com_docman&Itemid=62
- Observatorio-Andalusí. (2019). *Estudio demográfico de la población musulmana: explotación estadística del censo de ciudadanos musulmanes en España a fecha 31/12/2018*. UCIDE.
- Observatorio del Pluralismo Religioso en España. (n.d.-a). Diccionario de confesiones religiosas: agrupaciones o iglesias agrupadas en FEREDE. http://www.observatorioreligion.es/diccionario-confesiones-religiosas/glosario/grupaciones_o_iglesias_integradas_en_ferede.html
- Observatorio del Pluralismo Religioso en España. (n.d.-b). Diccionario de Confesiones Religiosas: notorio arraigo. https://www.observatorioreligion.es/diccionario-confesiones-religiosas/glosario/notorio_arraigo.html
- Observatory on Intolerance and Discrimination Against Christians in Europe. (2012). *Report 2011*. Kairos.
- Ockerman, M. S., Kramer, C. y Bruno, M. (2014). From the School Yard to Cyber Space: A Pilot Study of Bullying Behaviors Among Middle School Students. *Research in Middle Level Education*, 37(6). <http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2014.11462109>
- Ohlig, K. H. (2004). *La evolución de la conciencia religiosa*. Herder.
- Ojala, K. y Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19–35. <https://doi.org/10.1348/026151004772901096>
- Olasagasti, M. (1976). *El estado de la cuestión de Dios*. Espasa-Calpe.
- Oleaque Moreno, J. M. (2014). *Los gitanos en la prensa española. Variación y reiteración de los planteamientos de los diarios ABC, El País y La Vanguardia en la representación de los gitanos como grupo* [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]. RODERIC.
- Oliveira Oliveira, M. E. (1999). Interculturalismo y cambio educativo en Europa: un análisis desde la emigración española a Francia. En T. Rodríguez Neira, L. Álvarez Perez, J. Hernández García, J. V. Peña Calvo, C. Rodríguez Menéndez, E. Soler Vázquez, ... P. Viñuela Hernández (Eds.), *Cambio educativo: presente y futuro*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Oliver Araujo, J. (1993). La cuestión religiosa en la Constitución de 1931: una nueva reflexión sobre un tema clásico. *Revista de Estudios Políticos*, 81, 175–183. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/46943>
- Olmos Alcaraz, A. y Politzer, M. (2020). ‘Dibujando islamofobia’: islam y prensa en España a propósito un análisis de los atentados a Charlie Hebdo. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 26(1), 253–263. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/esmp.67304>
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. HEMIL Center - Universidad de Bergen.
- Olweus, Dan. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- OMS. (2018). Salud mental del adolescente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Orlandis, J. (1998). *La Iglesia católica en la segunda mitad del siglo XX*. Palabra.
- Orozco Guzmán, M., Méndez Puga, A. M. y Elena García, Y. (2015). *Bullying. Estampas infantiles de la*

- violencia escolar. Exploraciones psicológicas.* (S. Viveros, Ed.). El Manual Moderno.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española ~ del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega y Gasset, J. (n.d.). *Ideas y creencias*. <https://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/ideas-y-creencias.pdf>
- Ortega ruiz, R. (2006). Presentación a la edición española: centros, aulas y pasillos sin violencia y construyendo la convivencia. En A. L. Beane (Ed.), *Bullying: Aulas libres de acoso* (pp. 7–28). Grao.
- Ortega y Gasset, J. (2007). La rebelión de las masas. En *Ortega y Gasset: vida, obra y pensamiento* (pp. 223–291). Planeta DeAgostini.
- Otto, R. (2009). *Ensayo sobre lo numinoso*. Trotta.
- Otto, R. (2016). *Lo santo: lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Alianza Editorial.
- Ovejero, A. (2016). Factores psicosociales intervinientes en el acoso escolar: aportaciones dedes un modelo ecológico. En S. Yubero, E. Larrañaga y N. Raúl (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 31–48). Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Ovejero, J. (2012). *La ética de crueldad*. Anagrama.
- Pablo VI. (1974). Udienza Generale, mercoledì 8 maggio, 1974. http://www.vatican.va/content/paul-vi/it/audienze/1974/documents/hf_p-vi_aud_19740508.html
- Pablo VI. (1975). Evangelii Nuntandi. http://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html
- Pablo VI. (2014). *Humanae Vitae*. San Pablo.
- Pániker, R. (1965). *Religión y Religiones*. Gredos.
- Parada Navas, J. L. (2011). La familia, ¿un valor? en un mundo de cambio. *Carthagesia*, 27, 359–383. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3826240.pdf>
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295–317. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360110>
- Pascal, B. (2007). *El hombre sin Dios*. Ediciones Folio.
- Pasotti, E. (3 de mayo de 2018). 50 anni del Cammino Neocatecumenale. *Vatican News*. <https://www.vaticannews.va/it/chiesa/news/2018-05/50-anni-cammino-neocatecumenale.html>
- Pastrana Rivera, F. A. (2014). *The Utility of the Olweus Bully/Victim Questionnaire in Identifying Stably PeerVictimized Children* [Tesis de fin de grado. Universidad de Arkansas] Repositorio Institucional de la Universidad de Arkansas. <https://scholarworks.uark.edu/etd/2111/>
- Paul, S. (2014). *Beyond Bullying. Researching student perspectives*. Routledge.
- Pedrero González, A. (2006). Distopía de disfeminismos y eufemismos en el ámbito hispánico. En J. L. Blas Arroyo, M. Casanova Ávalos y M. Velando Casano (Eds.), *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en su contexto social*. Universitat Jaume I.
- Pelayo, A. (3 de febrero de 2014). Francisco pide al Camino Neocatecumental el “máximo cuidado” para “conservar la comunión.” *Vida Nueva*. <https://www.vidanuevadigital.com/2014/02/03/francisco-pide-al-camino-neocatecumental-el-maximo-cuidado-para-conservar-la-comunion/>

- Peña-Ruiz, H. (2002). *La laicidad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Peña-Ruiz, H. y Tejedor de la Iglesia, C. (2009). *Antología laica: 66 textos comentados para comprender el laicismo*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Peraita, L. (22 de agosto de 2012). ¿A partir de qué edad pueden usar lentillas los niños? *ABC*. <https://www.abc.es/familia-padres-hijos/20130805/abci-lentillas-ninos-201307121125.html>
- Pérez-Carrillo De la cueva, E. (2019). *El acoso escolar mata. Coaching infantil y prevención del acoso escolar*. Caligrama.
- Pérez Parra, J. (26 de agosto de 2018). Argüello desata el fervor “kiko” en San Pedro del Pinatar. *La Verdad*. <https://www.laverdad.es/murcia/sanpedro/25000-kikos-reunen-20180826212153-nt.html>
- Pérez Vallejo, A, y Pérez Ferrer, F. (2016). *Bullying, cyberbullying y acoso con elementos sexuales: desde la prevención a la reparación del daño*. Dykinson S.L.
- Petitclerc, J.-M. (2 de noviembre de 2020). La liberté d’expression ne consiste pas à pouvoir tout dire, tout écrire, tout dessiner. *La Croix*. <https://www.la-croix.com/Debats/liberte-dexpression-consiste-pas-pouvoir-tout-dire-tout-ecrire-tout-dessiner-2020-11-02-1201122524>
- Pew Research Center. (2015a). *Catholics Divided Over Global Warming*. <http://www.pewforum.org/files/2015/06/Catholics-climate-change-06-16-full.pdf>
- Pew Research Center. (2015b). *Positive impact of Pope Francis on views of the church, especially among Democrats and Liberals*. <http://www.pewforum.org/files/2015/10/Post-Papal-Visit-Report-10-07-for-web.pdf>
- Pew Research Center. (2018). The Religious Typology: a new way to categorize Americans by religion. <https://www.pewforum.org/2018/08/29/the-religious-typology/>
- Phoenix, A., Frosh, S. y Pattman, R. (2003). Producing Contradictory Masculine Subject Positions: Narratives of Threat, Homophobia and Bullying in 11–14 Year Old Boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179–195. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1540-4560.t01-1-00011>
- Picchio, P. (16 de septiembde de 2016). La mia Carolina uccisa da 2.600 like. *Corriere Della Sera*. https://www.corriere.it/cronache/16_settembre_16/mia-carolina-uccisa-2600-like-3655a4f8-7bd2-11e6-a2aa-53284309e943.shtml
- Pierce, C. (1970). Offensive mechanisms. En F. B. Barbour (Ed.), *The Black seventies* (pp. 265–282). Porter Sargent.
- Piñero Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en las dinámicas de bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral. Universidad de Murcia]. DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17576>.
- Plana, M. (13 de junio de 2019). A los que sufren ‘bullying’ les digo que planten cara y que hablen. *Diari de Tarragona*. <https://www.diaridetarragona.com/reus/A-los-que-sufren-bullying-les-digo-que-planten-cara-y-que-hablen-20190613-0017.html>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 1(33), 185–202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Pozuelo Yvanco, J. M. (2004). *Ventanas de ficción: narrativa hispánica, siglo XX y XXI*. Península.
- Priest, N., Perry, R., Ferdinand, A., Paradies, Y. y Kalaher, M. (2014). Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among Primary and Secondary School students. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1672–1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0140-9>

- Punset, E. (Director). (4 abril 2010) La pendiente resbaladiza de la maldad (Episodio 54) [Episodio de serie de televisión]. En Punset, E. (Director), *Redes*. Smart Planet.
- Punset, E. (Director). (26 diciembre 2010) El cerebro no busca la verdad sino sobrevivir (Episodio 78) [Capítulo de serie de televisión]. En Punset, E. (Director), *Redes*. Smart Planet.
- Punset, E. [@epunset] (15 de noviembre de 2012). *El cerebro no está programado para conocer la verdad, sino para garantizarnos la supervivencia #Loquenospasapordentro @edestino*. Twitter. <https://twitter.com/epunset/status/269204448612589568>
- Rabiner, D. L., Keane, S. P. y MacKinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology*, 29(2), 236–243. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.29.2.236>
- Rabins, P. V. (2013). *The Why of the Things*. Columbia University Press.
- RAE. (n.d.). Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas. <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Radical Face. (2021). More clay than Stone (still on our way) [Canción]. En *Hidden Hollow, Vol. One, Singles*. Bear Machine.
- Ramírez, R. y Forssell, M. (2011). Incertidumbre, turbulencias y escenarios. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, (76), 92–103. <https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/downloadPDF?R01HNoPortal=true&idpubl=72®istro=1124>
- Rappaport, R. A. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. Cambridge University Press.
- Ratzinger, J. (1998). *La sal de la tierra: Cristianismo e Iglesia católica ante el nuevo milenio*. Palabra.
- Ratzinger, J. (2005). *Fe, Verdad y Tolerancia: el cristianismo y las religiones del mundo*. Ediciones Sígueme.
- Real Academia de la Historia. (n.d.). Miguel Roca Cabanellas. En *Diccionario Biográfico Español*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <http://dbe.rah.es/biografias/60712/miguel-roca-cabanellas>
- Real Academia Española. (n.d.-a). Abuso. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/abuso?m=form>
- Real Academia Española. (n.d.-b). Coneja. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/conejo>
- Real Academia Española. (n.d.-c). Cuatro ojos. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/ojo?m=form#8AvToND>
- Real Academia Española. (n.d.-d). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/experiencia?m=form>
- Real Academia Española. (n.d.-e). Fariseísmo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de: <https://dle.rae.es/fariseismo?m=form>
- Real Academia Española. (n.d.-f). Fariseo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/fariseo?m=form>
- Real Academia Española. (n.d.-g). Laicidad. En *Diccionario del español jurídico*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dej.rae.es/lema/laicidad>

- Real Academia Española. (n.d.-h). Vida. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/vida?m=form>
- Real Academia Española. (2020). Acoso escolar. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Recuperado el 12 de enero de 2021, de <https://dpej.rae.es/lema/acoso-escolar>
- Real Decreto 593/2015, de 3 de julio, por el que se regula la declaración de notorio arraigo de las confesiones religiosas en España. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/07/03/593>
- Redacción ACI Prensa. (17 de noviembre de 2020). Informe revela 76 ataques de odio contra los cristianos en España durante el 2019. *ACI Prensa*. <https://www.aciprensa.com/noticias/informe-revela-76-ataques-de-odio-contra-los-cristianos-en-espana-durante-el-2019-26353>
- Redondo Jordán, J. (23 de febrero de 2018). El victimismo como cristianismo 2.0. *El Español*. https://www.elespanol.com/opinion/tribunas/20180223/victimismo-cristianismo/287091291_12.html
- Resett, S. A. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología*, 36(2), 575–602. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.007>
- Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M. y Varela, J. (2015). EUPI-a: Escala de uso problemático de internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 47–63. <https://doi.org/10.20882/adicciones.193>
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Jessica Kinglsey Publishers.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and what to do about it*. ACER Press.
- Rivara, F. y Le Menestrel, S. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy and Practice*. The national academies press.
- Rivera Nieves, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying: desde el escenario escolar*. Palibrio.
- Rivera Rodríguez, H. A. y Malaver Rojas, M. N. (2006). La importancia de la prospectiva en la sociedad. *Universidad & Empresa*, 8(10), 257–274. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/936>
- Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and homophobia at UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 62(5), 804–812. https://doi.org/10.1300/J367v03n04_03
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169–175. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.25.4.169>
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: research and theoretical perspectives*. Oxford University Press.
- Rivers, T. y Espelage, D. (2013). Black Ritual Insults. En S. J. Miller, L. Burns y T. Johnson (Eds.), *Generation bullied 2.0: Prevention and intervention strategies for our most vulnerable students* (pp. 75–84). Peter Lang.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación de México, S.A
- Robert, S. (2009). Relación con Dios y paso por el sufrimiento. En P. Cebollada y Universidad Pontificia de Comillas (Eds.), *Experiencia y misterio de Dios* (pp. 265–268). San Pablo.
- Robles Egea, A. (2004). Incertidumbre y miedo en la sociedad del riesgo global. En Á. Valencia y F. Fernández-Llebrez (Eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XXI* (pp. 167–180). Universidad de Granada.
- Rodríguez-Barbero Torres, M. S. (2016). *Percepción y atribución causal sobre bullying y sus efectos emocionales en escolares de primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio de Tesis

- doctorales UCO. <http://hdl.handle.net/10396/13196>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmestra, J. y Casas, J. A. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*(46). <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046>
- Rodríguez Becerra, S. (2009). La diversidad cultural y sus problemáticas: reflexiones desde la antropología social y cultural. *Antropológicas, 11*. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1830/1/13-27.pdf>
- Rodríguez García, S. E. (2015). Educar en laicidad. Revisando conceptos con Charles Taylor. *Éndoxa: Series Filosóficas, 30*, 207–230. <https://doi.org/10.5944/endoxa.35.2015.10806>
- Rodríguez Garrapucho, F. (2017). Para una “theologia cordis.” *Didaskalia, 1*, 101–125. <https://doi.org/10.34632/didaskalia.2017.3253>
- Rodríguez Hidalgo, A. y Ortega Ruiz, R. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 113–121. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317012.pdf>
- Rodríguez, P. (2007). *La Iglesia: misterio y misión. Diez lecciones sobre la eclesiología del Concilio Vaticano II*. Ediciones Cristiandad.
- Rodríguez Peinado, L. (2011). Los conejos y las liebres. *Revista Digital de Iconografía Medieval, 3*(5), 11–21. <https://www.ucm.es/bdiconografiamedieval/conejos-y-liebres>
- Rodríguez Piedra, R., Seoane Lago, A. y Pedreira Masa, J. L. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría, 64*(2), 162–166. <https://doi.org/10.1157/13084177>
- Roiz en Robles Egea, A. (2004). Incertidumbre y miedo en la sociedad del riesgo global. In Á. Valencia y F. Fernández-Llebrez (Eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XXI* (pp. 167–180). Universidad de Granada.
- Romero, O. A. (2002). *Monseñor Óscar A. Romero. Su pensamiento. Volumen VIII*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxd0x2>
- Romualdez, M. (12 de diciembre de 2018). Contact Lenses May Reduce Bullying in Kids. *Medium*. <https://medium.com/@milletteromualdez/contact-lens-may-reduce-bullying-in-kids-d056ad0176ee>
- Rossell, J. (2001). Breves reflexiones acerca de la situación de las minorías religiosas en España. *Anuario de La Facultad de Derecho, 19–20*, 117–128.
- Russell, S. T., Sinclair, K. O., Poteat, P. V. y Koenig, B. W. (2012). Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias. *American Journal of Public Health, 102*(3), 493–495. <https://dx.doi.org/10.2105%2FAJPH.2011.300430>
- Saal, F. (1998). *Palabra de analista*. Siglo Veintiuno Editores.
- Sabato, E. y Catania, C. (1988). *Entre letra y sangre*. Seix Barral.
- Sabuco de Nantes, O. (1981). *Nueva Filosofía de la Naturaleza del Hombre*. Editora Nacional.
- Sacrosanctum concilium. (1964). http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_sp.html
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- San Agustín. (2019). *La ciudad de Dios*. RBA - Gredos.
- San Juan de la Cruz. (1872). *Oras espirituales que encaminan a un alma a la más perfecta unión con Dios en transformación de Amor* (J. M. Ortí y Lara, Ed.). Compañía de Impresores y Libreros del Reino.

- Sanabria, F. (2006). La laicidad: un requisito para la educación pluralista. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(44), 53–60. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6071>
- Sánchez Ferriz, R. (2002). Nuevo reto para la escuela: libertad religiosa en España y fenómeno migratorio. *Anuario de Derecho Eclesiástico Del Estado*, 18, 425–464. https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-E-2002-10042500464
- Sánchez Lacasa, C. y Cerezo Ramirez, F. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 241–250. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328024.pdf>
- Sánchez Lacasa, C. y Cerezo Ramírez, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015–1032. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1451>
- Sandberg, A. (19 de mayo de 2014). The five biggest threats to human existence. *The Conversation*. <https://theconversation.com/the-five-biggest-threats-to-human-existence-27053>
- Sandel, M. J. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Debolsillo.
- Sanders, C. E. (2004). Definition of Bullying. En C. E. Sanders y G. D. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the Classroom* (pp. 2–5). Elsevier Academic Press.
- Santa Tesesa de Lisieux. (2018). *Historia de un alma*. Monte Carmelo
- Sastre García, V. J. (1984). *Cultura del Ocio: implicaciones sociales y eclesiales del fin de semana*. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas Madrid.
- Savage, M. W., Jones, S. E. y Tokunaga, R. S. (2015). Cyberbullying: a mental health perspective. En *Mental Health in the Digital Age* (pp. 118–134). Oxford University Press.
- Savater, F. (2006). *El valor de educar*. Ariel.
- Savater, F. (2007). *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Ariel.
- Schacter, D. L. (2003). *Los siete pecados de la memoria*. Ariel.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M. y Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379–394. <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Scheler, M. (1981). *La idea del hombre y la historia*. La Pleyade.
- Schiesari, A. (18 de octubre de 2012). Russia, la primavera ortodossa. *Vatican Insider*. Recuperado de: <https://www.lastampa.it/vatican-insider/it/2012/10/18/news/russia-la-primavera-ortodossa-1.36370437>
- Schihalejev, O., Kuusisto, A., Vikdahl, L. y Kallioniemi, A. (2020). Religion and children's perceptions of bullying in multicultural schools in Estonia, Finland and Sweden. *Journal of Beliefs & Values*, 41(3), 371–384. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1686732>
- Schirramacher, T. (2012). Towards a Theology of Martyrdom. *Norsk Tidsskrift for Misjonsvitenskap*, 3(4), 151–173. <https://journals.mf.no/ntm/article/view/4276>
- Schleiermacher, F. (1990). *Sobre la religión*. Tecnos.
- Schönborn, C. (2012). El Kerigma. Comentario teológico. En *El Kerigma. En las chabolas con los pobres*. (pp. 36–39). Buenas Letras.

- Schopenhauer, A. (1985). *El amor, las mujeres y la muerte*. EDAF.
- Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2009). Social-Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. *Zeitschrift Für Psychologie*, 27(4), 224–226. <https://doi.org/https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.224>
- Schwimmer, E. (2008). Religión y Cultura. In H. M. Velasco Maillo (Ed.), *Lecturas de antropología social y cultural: la cultura y las culturas* (pp. 577–612). UNED.
- Sebreli, J. J. (2017). *Dios en el laberinto: crítica de las religiones*. Sudamericana.
- Seewald, P. y Benedicto XVI. (2010). *Luz del Mundo: el papa, la Iglesia y los signos de los tiempos*. Helder.
- Sefton-Williams, P. (2014). Conclusiones principales. En *Informe 2014 sobre libertad religiosa en el mundo* (pp. 5–12). <http://informe2014.ayudaalaiglesianecesitada.org/>
- Selkie, E. M., Pales, J. y Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among US Middle and High School-Aged adolescents: a systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.026>
- Seminarios diocesanos-misioneros Redemptoris Mater. (n.d.). Recuperado el 6 de junio de 2020 de <https://neocatechumenaleiter.org/evangelizacion/#misioneros>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz Editores.
- Sender, R. J. (1981). *Requiem por un campesino español*. Destino.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and Personality Development*. Wadsworth - Cengage Learning.
- Smith, G. H. (1979). *Atheism: The Case Against God*. Bookshelf, Skeptic's.
- Smith, M. (1982). *Introducción a las doctrinas místicas*. Ediciones Lidium.
- Smith, P. (2016). Bullying Escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga, y R. Navarro (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 9–30). Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Routledge.
- Smith, P. K. (2006). Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17–26). Secretaría General Técnica.
- Smith, P. K. (2014). *Emotional and behavioural Difficulties Associated with Bullying and Cyberbullying*. Routledge.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying* (pp. 1–19). Routledge.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. SAGE publications.
- Smith, P. K., Cowie, H. y Olafsson, R. F. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>

- Smokowski, P. R., Bacallao, M. y Cotter, K. (2013). Bullying and Harassment Prevention. In D. Wiley y A. Cory (Eds.), *Encyclopedia of School Health* (pp. 76–80). SAGE publications
- SMRE. (2019). *Dataset Comparison - Spain in Period 2006 - 2015*. https://www.smre-data.ch/en/data_exploring/region_cockpit#/mode/dataset_comparison/region/ESP/period/2010/presentation/table
- Snyder, Z. (Director). (2016). *Batman v Superman: Dawn of Justice*. [Película]. Warner Bros. Pictures.
- Socías, C. O., de Colonya, E. G. y Campus, U. I. B. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Revista de Panorama Social*, 3, 27–47. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2020/12/003art03.pdf>
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 23(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Soler Gil, F. J. (2009). Relevancia de los experimentos de Benajmin Libet y de John-Dylan Haynes para el debate en torno a la libertad humana en los procesos de decisión. *Thémata. Revista de Filosofía*, 41, 540–547. <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/592>
- SORAPS. (2017). Study of Religions Against Prejudices & Stereotypes. <http://soraps.unive.it/online-training-platform/>
- Sota G., E. (1996). El Vaticano II como concilio de transición. In *Concilio Vaticano II: logros y tareas* (pp. 13–24). Universidad Iberoamericana - Centro de información académica.
- Sotelo Herrera, N. (2017). Infancia y violencia: donación simbólica y donación siniestra. *Trama y Fondo: Revista de Cultura*, 43, 49–66. http://www.tramayfondo.com/actividades/viii-congreso/ponencias/pon11_8congreso_infancia-y-violencia.pdf
- Soto Marata, P. (2006). Hacia el aula intercultural desde las semejanzas. En *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes* (pp. 173–204). Ministerio de Justicia - Secretaría General de Educación.
- Springgs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. y Haynei, D. L. (2007). Adolescent Bullying involvement and perceived Family, peer and school Relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283–293. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.009>
- Stark, R. (1999) en Esteban Sanchez, V. (2007). La secularización en entredicho: la revisión de un debate clásico de la sociología. En E. Bericat Alastuey (Coord.), *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 299–320). Centro de Estudios Andaluces.
- Stanford, P. (2011). *50 cosas que hay que saber sobre la religión*. Ariel.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R. y Spiel, C. (2012). Bullying and Victimization in Ethnically Diverse Schools. En M. Messer, R. Schroeder y R. Wodak (Eds.), *Migrations: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 79–88). Springer.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Ministerio de Educación y Ciencia - Ediciones Morata.
- Sung Hong, J., Peguero, A. A., Choi, S., Lanesskog, D., Espelage, D. L. y Youn Lee, N. (2014). Social ecology of bullying and peer victimization of latino and asian youth in the United States: a review of the literature. *Journal of School Violence*, 13(2), 325–338. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15388220.2013.856013>
- Susanin, R. (9 de junio de 2016). High school teacher arrested, accused of giving students “wedgies.” *Wilx.Com*. <https://www.wilx.com/content/news/High-school-teacher-arrested--382338451.html>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. y Napolitano, S. A. (2009). Bullying prevention and Intervention. En

- Psychosocial Intervention*. The Guilford Press.
- Talwar, V., Gomez-Garibello, C. y Shariff, S. (2014). Adolescents' moral evaluations and ratings of cyberbullying: The effect of veracity and intentionality behind the event. *Computers in Human Behavior*, 36, 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.046>
- Tamayo, J. J. (2004). *Fundamentalismo y diálogo entre religiones*. Trotta.
- Tapia, C. (5 de marzo de 2017). Los 'kikos' impulsan las vocaciones en León. *El Diario de León*. <https://www.diariodeleon.es/articulo/sociedad/lsquo-kikos-rsquo-impulsan-thinsp-vocaciones-thinsp-thinsp-leon/201703050400001666431.html>
- Tasende Iturvide, J. I. (2018). Bullying en centros educativos: ¿impunidad o responsabilidad? *Revista Derechos En Acción*, 8(8), 234–257. <https://doi.org/10.24215/25251678e180>
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del Yo: la construcción de la identidad moderna*. Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (2014). *La Era Secular*. Gedisa.
- Taylor, C. y Maclure, J. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Alianza Editorial.
- Tenorio, P. (2013). *Libertades Públicas*. Editorial Universitat.
- Thompson, D., Arora, T. y Sharp, S. (2002). *Bullying: effective strategies for long-term improvement*. Routledge Falmer.
- Tinúviel Ortiz, V. y Fernández García, F. (2014). La agresión verbal como espectáculo: estrategias de descortesía en Sálvame. *Oralia: Análisis Del Discurso Oral*, 17, 289–315.
- Tippett, N., Wolke, D. y Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 639–649. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.013>
- Torrecilla, C. (2017). *El libro imprescindible de las bodas*. <https://www.bodas.net/landings/libro-blanco>
- Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., De la Morena, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272–277. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3209>
- Touriñán López, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Netlibro.
- Tresgallos Saiz, E. (2019). Las víctimas del “bullying”. El antes y el después del impacto agresivo. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 19, 113–133. <https://www.lasallecentrouniversitario.es/wp-content/uploads/2020/02/articulo-4.pdf>
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Laertes - psicopedagogía.
- Trobajo, A., Martín Velasco, J. de D., Rodríguez del cueto, C., López Matín, J., García López, F., Canals casas, J. M., ... Villaplana Molina, A. (1992). *La fiesta cristiana*. Departamento de Ediciones y Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Trueba de Martínez, A. (1978). *Del absurdo a la esperanzaz: ensayo sobre Albert Camus*. Criterio Ediciones.
- Turner, B. S. (1997). *La religión y la teoría social: una perspectiva materialista*. Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual: estructura y antiestructura*. Taurus.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. y Brethour, J. R., J. (2006). Teachers who bully students: a hidden trauma. *The International Journal of Social Psychiatry*, 53(3), 187–198. <https://doi.org/10.1177%2F0>

020764006067234

Unamuno, M. (1976). *Del sentimiento trágico de la vida*. Espasa-Calpe.

UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>

UNESCO. (1995). *Declaración sobre el Papel de la Religión en la Promoción de una Cultura de la Paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100161_spa

UNESCO. (1997). Declaración de Principios sobre la Tolerancia y Plan de Acción de Seguimiento del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 41(167), 241–260. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/download/49435/44466>

UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>

UNESCO. (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta*. UNESCO.

UNESCO. (1 de octubre de 2018). New SDG 4 Data on Bullying. *Unesco Institute for Statistics*. <http://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying>

UNICEF. (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español.

UNICEF. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. UNICEF Comité Español.

Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (n.d.). *Guía de uso no sexista del vocabulario español*. <https://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/guia-leng-no-sexista.pdf>

Universidad de Cambridge. (n.d.). Pharisee. In *Cambridge Dictionary*. Recuperado el 15 de abril de 2021 de <https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/pharisee?q=pharisees>

Universidad de Murcia. (n.d.). *Misión, visión y valores de la Universidad de Murcia*. <https://www.um.es/web/transparencia/planificacion-estrategias-resultados/mision-vision-valores>

Urra, J. (2017). *Primeros auxilios emocionales para niños y adolescentes*. La esfera de los libros.

Uruñuela Nájera, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos: una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.

Vadillo Romero, E. (2018). *El misterio de la Iglesia*. Instituto Teológico San Ildefonso.

Vaillancourt, I. y Vitoroulis, T. (2018). Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis. *Research on Adolescence*, 28(4), 752–771. <https://doi.org/10.1111/jora.12393>

Valadez Figueroa, I. de la A., González Gallegos, N., Orozco Valerio, M. de J. y Montes Barajas, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111–1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400005

Valadier, P. (2021). Laïcité: solution ou problème? *Études*, 1, 71–80. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/etu.4278.0071>

Valentín-Gamaro, P. (7 de mayo de 2019). El Camino Neocatecumenal sale a evangelizar a 10.000 plazas de todo el mundo. *Cope*. https://www.cope.es/religion/historias/noticias/camino-neocatecumenal-sale-evangelizar-10000-plazas-todo-mundo-20190507_408605

- Valero, F. (6 de marzo de 2016). “Los kikos” frente ‘a la apostasía.’ *La Opinión de Murcia*. https://www.laopiniondemurcia.es/murcia/2016/03/06/kiko_arguello_reune_20000_feligreses/719490.html
- Valero Heredia, A. (2004). *Constitución, libertad religiosa y minoría de edad*. Universitat de València.
- Vallés Arándiga, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Perú Instituto Psicopedagógico EOS Perú*, 3(1), 7–17. <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/EMOCIONES-Y-SENTIMIENTOS-EN-EL-ACOSO-ESCOLAR.pdf>
- Van Dijk, J. (2020). Victim labeling theory; a reappraisal. En J. Joseph y S. Jergenson (Eds.), *An international perspective on contemporary developments in victimology* (pp. 73–92). Springer.
- Vásquez Rocca, A. (2014). Nietzsche y Freud, negociación, culpa y crueldad: las pulsiones y sus destinos, “eros” y “thanatos.” *Eikasía: Revista de Filosofía*, 57, 65–98. <https://revistadefilosofia.org/57-06.pdf>
- Velasco Cardenas, N. A. y Lucio López, L. A. (2017). La toma furtiva de imágenes para el desprestigio y la ridiculización en Whatsapp. Los memes y vídeos como instrumentos para el acoso cibernético entre estudiantes. *Del Verbo Al Bit*, 942–967. <http://www.revistalatinacs.org/16SLCS/libro-colectivo-edicion-2.html>
- Velasco, H. M. (1982). A modo de introducción: tiempo de fiesta. En H. M. Velasco (Ed.), *Tiempo de Fiesta: ensayos antropológicos sobre las fiestas en España*. Colección Alatar.
- Velasco, J. M. (1995). *El encuentro con Dios*. Caparrós Editores.
- Vera Grialdo, C. Y., Vélez, C. M. y García García, H. I. (2017). Medición del bullying escolar: inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCI. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9. <http://www.psiencia.org/9/1/31>
- Vera Guillermo, N. (2016). “Llegué a creer que era fea” , Entrevista a una víctima de bullying. *La Verdad*. <http://www.miperiodicodigital.com/2016/grupos/ceinews-35/llegue-creer-era-fea-entrevista-una-victima-bullying-1411.html>
- Vergara, R. (Febrero de 2008). La pregunta de la semana: ¿quienes son “los kikos”? *El Jueves*.
- Verkuyten, M. y Jochem, T. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310–331. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870120109502>
- Vicente Arregui, J. y Choza, J. (1992). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. Ediciones Rialp.
- Vicente Burgoa, L. (1995). *Palabras y Creencias*. Universidad de Murcia.
- Vidourek, R. A., King, K. A. y Merianos, A. (2016). School bullying and student trauma: Fear and avoidance associated with victimization. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 44(2), 121–129. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1132869>
- Vilar, J. B. (2014). *La Diócesis de Cartagena en el Siglo XX. Una aproximación histórico-sociológica*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Villa, M. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36, 61–81. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/download/8610/10691>
- Vitoroulis, I., Brittain, H. y Vaillancourt, T. (2016). School ethnic composition and bullying in Canadian schools. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 341–441. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0165025415603490>

- Vives, J. (1988). *Los Padres de la Iglesia*. Herder.
- Vorvoot, M. H. M., Scholte, R. H. J. y Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>
- Vygotski, L. S. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev. S. Vigotski* (P. del Rio y A. Álvarez, Eds.). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W. y Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: physical, verbal, social exclusion, spreading rumors and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103–1112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *Journal Os Adolescent Health*, 45(4), 368–375. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jadohealth.2009.03.021>
- Wasserstein, B. (2010). *Barbarie y Civilización: una historia de la Europa de nuestro tiempo*. Ariel.
- Weil, S. (2019) *Leçons de philosophie*. BOD.
- Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. Guilford.
- Welte, B. (1982). *Filosofía de la religión*. Herder.
- Whitman, W. (1999). *Hojas de hierba*. Unidad Editorial.
- Whitted, Kathryn S. y Dupper, D. R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children & Schools*, 27(3), 167–175. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Whitted, K. S. y Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40(3), 329–341. <https://doi.org/10.1177%2F0013124507304487>
- Will, C. (2013). *Homophobic bullying in secondary schools: a cross age and gender analysis into young people's views of name-calling* [Tesis de Doctorado, Universidad de Birmingham]. UBIRA, E Theses. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/4420/>
- Wittgensteing, L. (1971). *Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion* (C. Barrett, Ed.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Woodhead, L. y Heelas, P. (s.d.) en González-Anleo, J. (2008). El postcatólico español y el pluralismo religioso. En *El fenómeno religioso: la presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas* (pp. 57–78). Centro de Estudios Andaluces.
- Wunenburger, J.J. (1977). *La fête, le jeu et le sacré*. Éditions Universitaires.
- Wunenburger, J.J. (2008). *Antropología del imaginario*. Ediciones del Sol.
- Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: desing and method. En L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 229–260). SAGE publications.
- Yvonne Smart, J. (2016). *What Makes a Bully?*Page Publishing INC.
- Zhang, M. (2017). *Teaching with Google Classroom*. Packt.
- Zhang, W., Liang, C. y Guanchui, C. (2016). Research on school bullying in mainland China. En P.K. Smith, (Eds.), *School Bullying in Different Cultures* (pp. 112–132). Cambridge University Press.
- Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de Antropología Filosófica*. Universidad Santo Tomás.

ANEXOS

ANEXO I.

Análisis de los resultados del barómetro del CIS.

ANEXO II.

Ejemplos de carteles y tarjetas de invitación.

ANEXO III

Instrumento para la investigación.

ANEXO IV

Resultados de la validación del instrumento.

ANEXO V

Respuestas al ítem H1.

ANEXO VI

Respuestas al ítem H2.

ANEXO VII

Resultados completos de la dimensión C.

ANEXO VIII

Insulto más frecuente.

ANEXO IX

Comentarios Ofensivos Por Parte De Profesorado.

ANEXO X

Pintada.

ANEXO I

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL BARÓMETRO DEL CIS

Para conocer la distribución de los creyentes y no creyentes en España se ha analizado en conjunto las respuestas a la pregunta recurrente sobre identificación religiosa en todos los barómetros mensuales publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas de la última década; desde 2008 hasta 2018. A partir de 2019 se introdujeron modificaciones en la pregunta que, al alterar las variables, impiden proseguir con la comparativa histórica.

Así, en este anexo se desarrolla el detalle de los datos que fueron presentados, de forma general, durante el Capítulo I. Además de ofrecer el resumen general de los datos en las primeras Tablas 1 y en la Figura 1, para facilitar la lectura completa, se ordenan los resultados de cada barómetro en las siguientes Tablas, de la 2 a la 11, por año, aunando las respuestas a la pregunta recurrente sobre la propia identificación religiosa, *¿Cómo se define Ud. en materia religiosa: católico/a, creyente de otra religión, no creyente o ateo/a?*, en las primeras columnas, y al interrogante relativo la recurrencia, a saber, *¿con qué frecuencia asiste Ud. a misa u otros oficios religiosos, sin contar las ocasiones relacionadas con ceremonias de tipo social, por ejemplo, bodas, comuniones o funerales?*

Con respecto a esto último, para poder aglutinar bien los datos, se transforman las opciones de respuesta que ofrece el CIS en una escala aditiva, correspondiéndose con la misma gradación: (1) *casi nunca*, (2) *varias veces al año*, (3) *alguna vez al mes*, (4) *todos los domingos*, (5) *varias veces a la semana*.

Adviértase que la cita bibliográfica correspondiente se encuentra incluida en la primera columna de cada tabla, encontrándose su referencia al final del documento. Por ser demasiado extensa y reiterativa, para no dar lugar a confusiones, se ha preferido separar esta bibliografía particular para la elaboración del anexo de las referencias generales del documento.

Tabla 1

Media anual para cada denominación por año a partir de los barómetros mensuales del CIS. Los datos representan porcentajes.

Año	Católicos	Otra religión	No creyente	Ateo	NC
2018	67,7	2,8	16,2	10,8	2,5
2017	69,2	2,7	15,9	9,8	2,4
2016	70,4	2,5	15,3	9,6	2,3
2015	70,1	2,4	15,3	9,8	2,3
2014	70,1	2,3	15,7	9,5	2,4
2013	71,3	2,3	15,5	9,0	1,9
2012	72,4	2,1	15,2	8,5	1,9
2011	73,0	2,3	14,8	8,0	1,9
2010	73,7	2,0	14,5	7,6	2,1
2009	75,8	2,0	13,2	6,9	2,1
TOTAL	71,4	2,3	15,2	8,9	2,2

Figura 1

Distribución de la población creyente según los barómetros mensuales del CIS desde 2009 a 2018

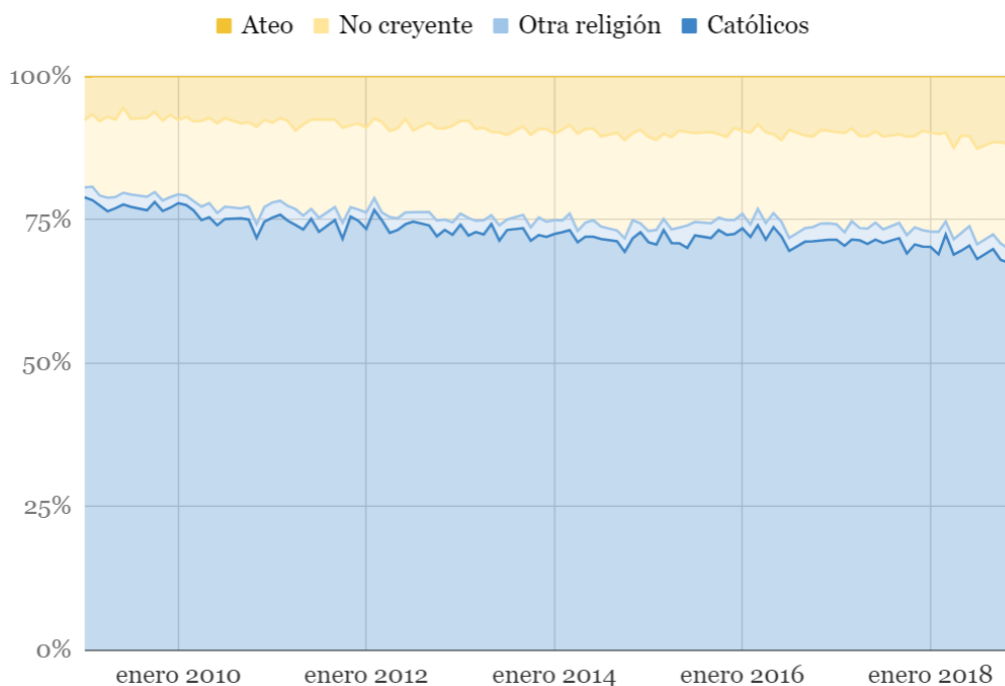


Tabla 2

Resultados en los Barómetros del CIS de 2018. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2018	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
Diciembre (2018a)	68,2	2,8	15,9	10,5	61,9	15,0	7,9	11,6	2,5
Noviembre (2018b)	66	2,4	17,8	11,6	59,6	14,6	8,7	13,5	2,1
Octubre (2018c)	66,2	2,8	17,2	11,2	59,4	13,9	9,3	13,6	2
Septiembre (2018d)	68,2	2,5	15,7	11,2	61	16	7	13,3	1,9
Julio (2018e)	66,3	2,5	16,2	12,3	62,5	13,4	8,7	12,4	1,9
Junio (2018f)	68,8	3,3	15,3	10,2	62,8	13,5	7,8	12,5	2,3
Mayo (2018g)	67,8	3	16,5	10,1	61,9	12,6	9	12,7	2,3
Abril (2018h)	67,4	2,6	15,6	12,2	57,5	15,9	8,3	14,2	2,5
Marzo (2018i)	70,6	2,2	15,1	9,6	62,2	12,4	8,3	13,7	2,1
Febrero (2018j)	66,9	3,8	16,5	9,8	62,1	11,7	8,1	13,9	2,7
Enero (2018k)	68,5	2,6	16,8	9,6	59	13,3	9,9	14,1	2,2
Media	67,7	2,8	16,2	10,8	60,9	13,8	8,5	13,2	2,2
DT	1,428	0,479	0,862	1,049	1,805	1,421	0,810	0,652	0,258
Máximo	70,6	3,8	17,8	12,3	62,8	16	9,9	14,2	2,7
Mínimo	66	2,2	15,1	9,6	57,5	11,7	7	12,4	1,9

Tabla 3

Resultado en los Barómetros del CIS de 2017. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2017	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
Diciembre (2017a)	68,7	2,8	16,9	9,3	56,2	16,6	9,6	13,7	2,4
Noviembre (2017b)	69	2,9	15,5	10,2	56,3	14,6	10,3	14,2	2,9
Octubre (2017c)	67,6	3,1	16,8	10,3	57,7	13,3	9,7	14,6	3,3
Septiembre (2017d)	70,2	2,6	15,1	9,9	60,6	13,5	8,2	14,6	1,7
Julio (2017e)	68,8	2,3	15,7	10,2	58,9	15,2	8,2	14,3	1,8
Junio (2017f)	69,8	2,9	15,5	9,4	60,1	13,7	9,3	12,8	2,8
Mayo (2017g)	69,3	2,6	15,8	10,2	57,8	16	9,7	13,1	2
Abril (2017h)	69,9	2,1	15,7	10,2	60,2	13,8	9	13,8	2,5
Marzo (2017i)	69,9	3,1	15,8	8,9	59,7	13,9	10,1	13,3	2,4
Febrero (2017j)	68,4	2,3	16,8	9,6	62,3	13,9	8,6	12,1	2,3
Enero (2017k)	69,8	2,6	15,7	9,5	58,2	15,4	9,7	14,3	1,6
Media	69,2	2,7	15,9	9,8	58,9	14,5	9,3	13,7	2,3
DT	0,821	0,347	0,546	0,470	1,743	0,917	0,754	0,849	0,562
Máximo	70,2	3,1	16,8	10,3	62,3	16	10,3	14,6	3,3
Mínimo	67,6	2,1	15,1	8,9	56,3	13,3	8,2	12,1	1,6

Tabla 4

Resultados en los Barómetros del CIS de 2017. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2016	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2016a)</i>	70	2,8	15,8	9,3	58,6	14,5	9	14,4	2,6
<i>Noviembre (2016b)</i>	69,8	2,9	15,9	9,2	59,3	14,3	7,9	14,7	3,1
<i>Octubre (2016c)</i>	69,9	2,4	15,5	10,3	59,9	15,6	8,8	14,6	2,5
<i>Septiembre (2016d)</i>	69,4	2,3	15,7	10,1	61,2	12,2	8,9	14,4	2,5
<i>Julio (2016e)</i>	67,8	2,2	18,4	9,1	59,4	15,9	8,8	13	2,4
<i>Junio(2016f)</i>	70,5	2,5	13,9	10,9	58,3	12,5	8,7	15,7	4,1
<i>Mayo (2016g)</i>	72	2,4	13,4	9,9	59,5	14,7	8,8	14,1	1,8
<i>Abril (2016h)</i>	69,6	2,8	15,4	9,5	60,5	14,8	9,4	12,4	1,7
<i>Marzo (2016i)</i>	72,4	2,8	14,4	8,2	61,1	12,4	9,3	14,6	2,2
<i>Febrero (2016j)</i>	70,2	2,1	15,6	9,6	59,5	13,2	10,1	14,2	2,2
<i>Enero (2016k)</i>	71,8	2,5	14,1	9,3	59,5	12,6	10,1	14,9	1,6
<i>Media</i>	70,4	2,5	15,3	9,6	59,7	13,9	9,1	14,3	2,4
<i>DT</i>	1,472	0,269	1,416	0,745	0,887	1,403	0,670	0,943	0,743
<i>Máximo</i>	72,4	2,9	18,4	10,9	61,2	15,9	10,1	15,7	4,1
<i>Mínimo</i>	67,8	2,1	13,4	8,2	58,3	12,2	7,9	12,4	1,6

Tabla 5

Resultados en los Barómetros del CIS de 2015. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2015	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2015a)</i>	70,9	2,4	15,7	8,8	55,7	14,8	11,9	14,2	2,4
<i>Noviembre (2015b)</i>	70,4	2,5	14,1	10,3	57,2	15,9	9,1	14,4	2,5
<i>Octubre (2015c)</i>	71,8	2,1	14,3	9,9	59	15	9	13,3	2,4
<i>Septiembre (2015d)</i>	70	2,5	15,5	9,5	58,8	13,1	9,7	14,6	2,2
<i>Julio (2015e)</i>	70,6	2,3	15,1	9,7	60,3	14,9	8,2	13,8	2
<i>Junio(2015f)</i>	68,4	3,8	15,9	9,5	56,8	15,7	9	14,4	3,2
<i>Mayo (2015g)</i>	69,6	2,7	16,6	9,3	60,9	15,9	7,3	13,1	1,8
<i>Abril (2015h)</i>	68,8	2,3	15,6	10,3	57,9	14,8	10,1	14,3	2
<i>Marzo (2015i)</i>	71,8	1,9	14,6	9,8	61,6	11,9	8,5	14,6	2,6
<i>Febrero (2015j)</i>	69,4	2,5	15,4	10,9	62,3	13,9	8,9	12,1	2,2
<i>Enero (2015k)</i>	69,3	1,9	16	10,3	60,8	16,2	8,4	11,9	1,8
<i>Media</i>	70,1	2,4	15,3	9,8	59,2	14,7	9,1	13,7	2,3
<i>DT</i>	1,155	0,544	0,792	0,493	1,897	1,386	0,784	1,015	0,427
<i>Máximo</i>	71,8	3,8	16,6	10,9	62,3	16,2	10,1	14,6	3,2
<i>Mínimo</i>	68,4	1,9	14,1	9,3	56,8	11,9	7,3	11,9	1,8

Tabla 6

Resultados en los Barómetros del CIS de 2014. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2014	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2014a)</i>	71	1,5	15,9	9,1	62,3	12,6	8,7	13,4	2,1
<i>Noviembre (2014b)</i>	70,1	3,1	14,8	9,7	61	13,4	8,2	14,2	2,2
<i>Octubre (2014c)</i>	67,8	2,3	16,7	10,9	61,1	13,9	10	12,1	1,9
<i>Septiembre (2014d)</i>	69,4	1,8	16,6	9,6	61,3	14	9	12,9	2,1
<i>Julio (2014e)</i>	69,7	2,1	15,3	10,2	59,3	15,3	8,5	13,2	2,8
<i>Junio(2014f)</i>	70,3	2,8	15,6	8,9	60,4	14,9	9	12,2	2,5
<i>Mayo (2014g)</i>	70,3	2,4	15,9	9	58,3	17	9,7	12,3	1,8
<i>Abril (2014h)</i>	68,8	1,9	16,4	9,7	60,3	14,5	9,3	13,3	1,7
<i>Marzo (2014i)</i>	71,5	2,8	15,1	8,3	60	13,8	9,9	13	2,6
<i>Febrero (2014j)</i>	71	2	15,4	9,1	62,6	13,5	8	13,3	2,2
<i>Enero (2014k)</i>	71,5	2,4	14,8	9,9	62,1	14,1	8,3	12,9	2,3
<i>Media</i>	70,1	2,3	15,7	9,5	60,8	14,3	9,0	13,0	2,2
<i>DT</i>	1,174	0,430	0,712	0,738	1,274	1,079	0,728	0,631	0,354
<i>Máximo</i>	71,5	3,1	16,7	10,9	62,6	17	10	14,2	2,8
<i>Mínimo</i>	67,8	1,8	14,8	8,3	58,3	13,4	8	12,1	1,7

Tabla 7

Resultados en los Barómetros del CIS de 2013. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2013	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2013a)</i>	70,4	2,6	15,8	9	58,8	15,1	8,7	14,6	2
<i>Noviembre (2013b)</i>	70,6	3	15	9	60	13,7	9,2	13,4	2,4
<i>Octubre (2013c)</i>	70,4	2,3	15,9	10,1	59,1	15,9	8,6	13,4	2,1
<i>Septiembre (2013d)</i>	72,4	2,3	15,2	8,6	58,7	16,2	9	13,3	2,4
<i>Julio (2013e)</i>	72,1	1,8	14,5	10,1	64,7	13,4	6,8	12,1	1,8
<i>Junio(2013f)</i>	70	2,6	15,9	9,6	60,1	14,8	9,1	13	2,1
<i>Mayo (2013g)</i>	72,4	1,5	14,1	9,5	60,7	13,9	8,4	14,8	1,4
<i>Abril (2013h)</i>	70,9	2,4	15,8	8,8	57,8	15,2	9,8	13,6	2,1
<i>Marzo (2013i)</i>	71,4	1,9	15,7	9	59,4	13,1	9,6	14,3	2,3
<i>Febrero (2013j)</i>	70,5	3	16,5	7,6	61,2	16,4	8,5	10,8	1,7
<i>Enero (2013k)</i>	73,1	1,9	15,9	7,7	58,5	16	9,2	13,4	2,2
<i>Media</i>	71,3	2,3	15,5	9,0	59,8	14,9	8,8	13,3	2,0
<i>DT</i>	1,056	0,503	0,737	0,874	2,013	1,255	0,842	1,109	0,324
<i>Máximo</i>	73,1	3	16,5	10,1	64,7	16,4	9,8	14,8	2,4
<i>Mínimo</i>	70	1,5	14,1	7,6	57,8	13,1	6,8	10,8	1,4

Tabla 8

Resultados en los Barómetros del CIS de 2012. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2012	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No croy.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2012a)</i>	71	2,1	16,5	8,5	58,9	14,9	9,5	13,9	1,8
<i>Noviembre (2012b)</i>	72,4	1,8	15,7	9	59,6	16,4	9,3	12,4	2
<i>Octubre (2012c)</i>	70,8	2,7	15,8	8,9	59,8	14,5	8,9	13,6	2
<i>Septiembre (2012d)</i>	72,3	2,3	15,2	7,9	59,8	17	8	12,6	1,8
<i>Julio (2012e)</i>	73,4	1,6	14	9,3	58,8	15,1	10,2	13,2	1,8
<i>Junio(2012f)</i>	72,5	2	15,9	7,3	56,7	16,4	9,7	13,4	1,9
<i>Mayo (2012g)</i>	71,5	2	15,3	8,9	58	15,7	8,7	13,9	2,5
<i>Abril (2012h)</i>	71,4	2,7	14,7	9,4	58,8	15,4	8,2	13,9	2,2
<i>Marzo (2012i)</i>	73,6	1,3	15,5	7,8	58,7	16,4	9,3	13	1,6
<i>Febrero (2012j)</i>	75	2	13,6	7,2	60	15,1	8,1	13,7	1,8
<i>Enero (2012k)</i>	72	2,8	14,5	8,8	56,1	15,7	9,1	15	2,7
<i>Media</i>	72,4	2,1	15,2	8,5	58,7	15,7	9,0	13,5	2,0
<i>DT</i>	1,232	0,501	0,790	0,821	1,339	0,772	0,718	0,744	0,343
<i>Máximo</i>	75	2,8	15,9	9,4	60	17	10,2	15	2,7
<i>Mínimo</i>	70,8	1,3	13,6	7,2	56,1	14,5	8	12,4	1,6

Tabla 9

Resultados en los Barómetros del CIS de 2011. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2011	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No croy.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2011a)</i>	73,4	1,9	14,7	8,1	58,2	17,7	7,3	13,6	2,1
<i>Noviembre (2011b)</i>	74,1	1,6	14	8,4	57,4	17,1	8,6	14,5	1,3
<i>Octubre (2011c)</i>	70,1	2,7	16,2	8,8	55,5	15,6	9,7	16,6	2,2
<i>Septiembre (2011d)</i>	73,3	2,2	14,9	7,4	57,1	16,5	7,7	15,9	1,5
<i>Julio (2011e)</i>	71,7	2,4	16,9	7,4	59,4	15	8,8	13	2,7
<i>Junio(2011f)</i>	73,5	1,7	15,2	7,4	58,2	16	8,7	14,3	1,7
<i>Mayo (2011g)</i>	72,1	2,4	15,6	8,3	56,2	16,8	9,9	13,9	1,9
<i>Abril (2011h)</i>	72,6	2,7	13,4	9,3	55	17	8,9	15,1	2,2
<i>Marzo (2011i)</i>	73,2	2,5	14,5	7,6	55,5	16,9	10,5	13,9	2,4
<i>Febrero (2011j)</i>	74,8	2,4	14,2	7,2	61,5	13,3	9,6	12,4	2,3
<i>Enero (2011k)</i>	74,3	2,6	13,7	8	58,1	16,4	9,8	12,9	1,9
<i>Media</i>	73,0	2,3	14,8	8,0	57,5	16,2	9,0	14,2	2,0
<i>DT</i>	1,398	0,385	1,126	0,704	2,012	1,178	0,820	1,337	0,431
<i>Máximo</i>	74,8	2,7	16,9	9,3	61,5	17,1	10,5	16,6	2,7
<i>Mínimo</i>	70,1	1,6	13,4	7,2	55	13,3	7,7	12,4	1,3

Tabla 10

Resultados en los Barómetros del CIS de 2010. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2010	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2010a)</i>	73,6	2,5	15	7,5	57,8	16,4	10,1	13,1	2,1
<i>Noviembre (2010b)</i>	70,8	2,4	16,7	8,7	56,5	16,3	9,7	13,9	2,7
<i>Octubre (2010c)</i>	73	2,2	14,3	7,8	56,5	17,9	9,8	12,5	2,4
<i>Septiembre (2010d)</i>	73,2	1,7	14,4	8	58	16,2	8,5	14,4	1,9
<i>Julio (2010e)</i>	74	2,1	15,2	7,2	57,6	16,4	10,3	13	1,9
<i>Junio(2010f)</i>	72,7	2,1	15,3	8,1	56,5	16,7	10,5	13,4	2,4
<i>Mayo (2010g)</i>	73,7	2,4	14,5	7,1	56,8	15,7	8,3	15,9	2,4
<i>Abril (2010h)</i>	73,2	2,3	14,6	7,6	57,1	16,4	9,9	13,7	2
<i>Marzo (2010i)</i>	75	1,6	13,6	7,7	58,6	14	9,4	15,1	1,8
<i>Febrero (2010j)</i>	75,6	1,6	13,4	6,9	57,6	14,4	9,9	14,8	1,8
<i>Enero (2010k)</i>	76,4	1,5	12,7	7,5	56,1	15,6	11,5	13,5	2,4
<i>Media</i>	73,7	2,0	14,5	7,6	57,2	16,0	9,8	13,9	2,2
<i>DT</i>	1,600	0,354	1,120	0,532	0,797	1,123	0,928	1,032	0,323
<i>Máximo</i>	76,4	2,4	16,7	8,7	58,6	17,9	11,5	15,9	2,7
<i>Mínimo</i>	70,8	1,5	12,7	6,9	56,1	14	8,3	12,5	1,8

Tabla 11

Resultados en los Barómetros del CIS de 2009. Los datos representan porcentajes.

Barómetros 2009	Distribución de la creencias				Recurrencia en las prácticas				
	Católico	Otra rel.	No crey.	Ateo	1	2	3	4	5
<i>Diciembre (2009a)</i>	75,4	1,8	14	6,6	52,3	18,6	10,6	15,4	2,5
<i>Noviembre (2009b)</i>	74,9	1,8	13,6	7,6	56	16,4	9,8	14,7	2,6
<i>Octubre (2009c)</i>	76,6	1,7	13,7	6,1	57	15,2	11,2	14,3	1,7
<i>Septiembre (2009d)</i>	74,8	2,3	13,4	7,1	55,5	15,7	10,6	15,2	2
<i>Julio (2009e)</i>	76	2,1	13	7,3	58,2	17	9,1	13,3	2
<i>Junio(2009f)</i>	76,1	2	14,5	5,4	57,8	14,3	9,4	14,6	2,5
<i>Mayo (2009g)</i>	75,3	1,9	13,2	7,4	56,9	15,3	10	14,9	1,8
<i>Abril (2009h)</i>	74,7	2,3	13,8	6,9	53,1	17	10,5	15,5	2,6
<i>Marzo (2009i)</i>	76	1,7	12,7	7,7	59,9	17	9	13,7	2,2
<i>Febrero (2009j)</i>	76,6	2,3	12,3	6,5	55,1	18,1	9,5	13,8	2,3
<i>Enero (2009k)</i>	77,4	1,7	11,5	7,5	54,7	18,5	9,5	14	1,8
<i>Media</i>	75,8	2,0	13,2	6,9	56,0	16,6	9,9	14,5	2,2
<i>DT</i>	0,898	0,257	0,849	0,743	1,958	1,329	0,712	0,704	0,341
<i>Máximo</i>	77,4	2,3	14,5	7,7	59,9	18,5	11,2	15,5	2,6
<i>Mínimo</i>	74,7	1,7	11,5	5,4	53,1	14,3	9	13,3	1,7

BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO

- CIS (2009a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2824/es2824.pdf
- CIS (2009b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2820/ES2820.pdf
- CIS (2009c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2800_2819/2815/es2815mar.pdf
- CIS (2009d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2800_2819/2812/es2812.pdf
- CIS (2009e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2800_2819/2811/es2811.pdf
- CIS (2009f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2800_2819/2806/es2806.pdf
- CIS (2009g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2800_2819/2801/e280100.html
- CIS (2009h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780_2799/2798/e279800.html
- CIS (2009i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780_2799/2794/e279400.html
- CIS (2009j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780_2799/2788/e278800.html
- CIS (2009k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780_2799/2782/e278200.html
- CIS (2010a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2856/es2856.pdf
- CIS (2010b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2853/es2853.pdf
- CIS (2010c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2847/es2847.pdf
- CIS (2010d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2844/es2844.pdf

- CIS (2010e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2843/es2843.pdf
- CIS (2010f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2838/es2838.pdf
- CIS (2010g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2836/es2836.pdf
- CIS (2010h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2834/es2834.pdf
- CIS (2010i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2831/es2831.pdf
- CIS (2010j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2830/es2830.pdf
- CIS (2010k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2820_2839/2828/es2828.pdf
- CIS (2011a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920_2939/2923/Es2923.pdf
- CIS (2011b). *Barómetro de noviembre*. http://datos.cis.es/pdf/Es2917mar_A.pdf
- CIS (2011c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2900_2919/2914/Es2914.pdf
- CIS (2011d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2900_2919/2911/Es2911.pdf
- CIS (2011e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2900_2919/2909/Es2909.pdf
- CIS (2011f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2900_2919/2905/Es2905.pdf
- CIS (2011g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2880_2899/2888/Es2888.pdf
- CIS (2011h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2880_2899/2885/Es2885.pdf
- CIS (2011i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2860_2879/2864/Es2864.pdf

- CIS (2011j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2860_2879/2861/Es2861.pdf
- CIS (2011k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2859/Es2859.pdf
- CIS (2012a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2960_2979/2972/Es2972.pdf
- CIS (2012b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2960_2979/2966/Es2966.pdf
- CIS (2012c). *Barómetro de octubre*. http://datos.cis.es/pdf/Es2960mar_A.pdf
- CIS (2012d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2940_2959/2954/ES2954.pdf
- CIS (2012e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2940_2959/2951/Es2951.pdf
- CIS (2012f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2940_2959/2948/Es2948.pdf
- CIS (2012g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2940_2959/2944/Es2944.pdf
- CIS (2012h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2940_2959/2941/ES2941.pdf
- CIS (2012i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920_2939/2935/Es2935.pdf
- CIS (2012j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920_2939/2932/Es2932.pdf
- CIS (2012k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920_2939/2927/Es2927.pdf
- CIS (2013a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3008/es3008mar.pdf
- CIS (2013b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3005/Es3005mar.pdf
- CIS (2013c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3001/Es3001.pdf

CIS (2013d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3001/Es3001.pdf

CIS (2013e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2993/Es2993.pdf

CIS (2013f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2993/Es2993.pdf

CIS (2013g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2987/Es2987.pdf

CIS (2013h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2984/Es2984.pdf

CIS (2013i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2981/Es2981.pdf

CIS (2013j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2960_2979/2978/Es2978.pdf

CIS (2013k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2960_2979/2976/Es2976.pdf

CIS (2014a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3047/es3047mar.pdf

CIS (2014b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3045/es3045mar.pdf

CIS (2014c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3041/es3041mar.pdf

CIS (2014d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3038/es3038mar.pdf

CIS (2014e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3033/es3033mar.pdf

CIS (2014f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3029/es3029mar.pdf

CIS (2014g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3024/es3024mar.pdf

CIS (2014h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3020_3039/3021/es3021mar.pdf

- CIS (2014i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3017/es3017mar.pdf
- CIS (2014j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3013/es3013mar.pdf
- CIS (2014k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3000_3019/3011/es3011mar.pdf
- CIS (2015a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3121/Es3121mar.pdf
- CIS (2015b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3100_3119/3118/Es3118mar.pdf
- CIS (2015c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3100_3119/3114/es3114mar.pdf
- CIS (2015d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3100_3119/3109/es3109mar.pdf
- CIS (2015e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3100_3119/3104/es3104mar.pdf
- CIS (2015f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3100_3119/3101/es3101mar.pdf
- CIS (2015g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3080_3099/3082/es3082mar.pdf
- CIS (2015h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3080_3099/3080/es3080mar.pdf
- CIS (2015i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3057/Es3057mar.pdf
- CIS (2015j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3052/es3052mar.pdf
- CIS (2015k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3050/es3050mar.pdf
- CIS (2016a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3162/es3162mar.pdf
- CIS (2016b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3140_3159/3159/Es3159mar.pdf

CIS (2016c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3140_3159/3156/es3156mar.pdf

CIS (2016d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3140_3159/3149/Es3149mar.pdf

CIS (2016e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3140_3159/3146/Es3146mar.pdf

CIS (2016f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3140_3159/3142/Es3142mar.pdf

CIS (2016g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3138/Es3138mar.pdf

CIS (2016h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3134/es3134mar.pdf

CIS (2016i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3131/Es3131mar.pdf

CIS (2016j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3128/es3128mar.pdf

CIS (2016k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3124/Es3124mar.pdf

CIS (2017a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3199/es3199mar.pdf

CIS (2017b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3195/es3195mar.pdf

CIS (2017c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3191/es3191mar.pdf

CIS (2017d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3187/es3187mar.pdf

CIS (2017e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3183/es3183mar.pdf

CIS (2017f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3179/es3179mar.pdf

CIS (2017g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3175/es3175mar.pdf

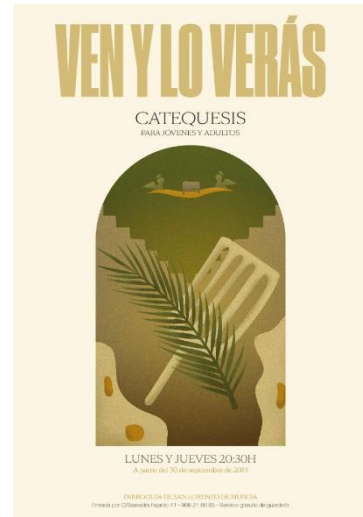
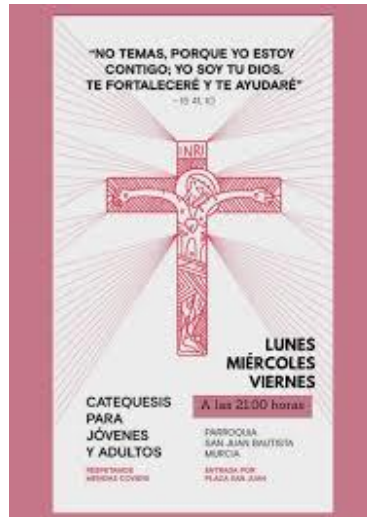
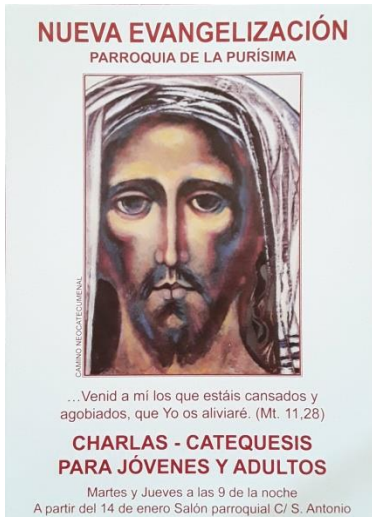
- CIS (2017h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3173/es3173mar.pdf
- CIS (2017i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3170/es3170mar.pdf
- CIS (2017j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3168/es3168mar.pdf
- CIS (2017k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3164/es3164mar.pdf
- CIS (2018a). *Barómetro de diciembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3220_3239/3234/es3234mar.pdf
- CIS (2018b). *Barómetro de noviembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3220_3239/3231/es3231mar.pdf
- CIS (2018c). *Barómetro de octubre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3220_3239/3226/es3226mar.pdf
- CIS (2018d). *Barómetro de septiembre*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3220_3239/3223/es3223mar.pdf
- CIS (2018e). *Barómetro de julio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3219/es3219mar.pdf
- CIS (2018f). *Barómetro de junio*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3217/es3217mar.pdf
- CIS (2018g). *Barómetro de mayo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3213/es3213mar.pdf
- CIS (2018h). *Barómetro de abril*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3210/es3210mar.pdf
- CIS (2018i). *Barómetro de marzo*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3207/es3207mar.pdf
- CIS (2018j). *Barómetro de febrero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3205/es3205mar.pdf
- CIS (2018k). *Barómetro de enero*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3203/es3203mar.pdf

ANEXO II

EJEMPLOS DE CARTELES Y TARJETAS DE INVITACIÓN

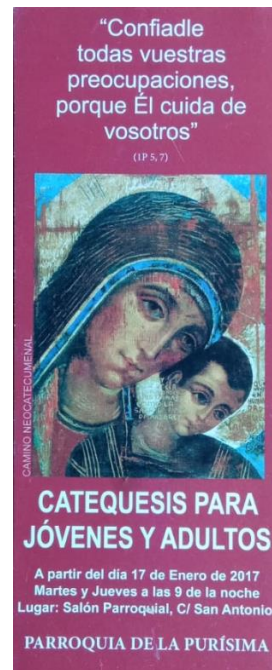
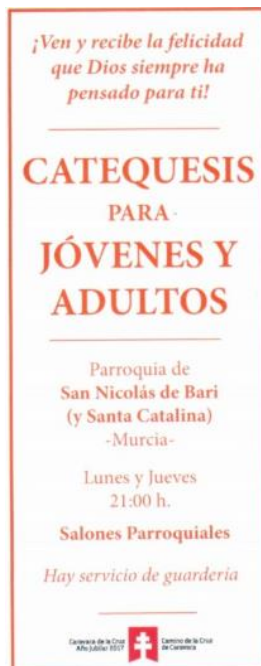
Imágenes 1, 2 y 3

Carteles para anunciar las catequesis iniciales en la parroquia de la Purísima (Yecla, 2007), San Juan Bautista (Murcia, 2020) y San Lorenzo (Murcia, 2019).



Imágenes 4, 5 y 6

Tarjetas de invitación a las catequesis iniciales en la parroquia de San Pablo (Murcia), San Nicolás de Bari y Santa Catalina (Murcia) y la Purísima (Yecla).



ANEXO III

INSTRUMENTO PARA LA INVESTIGACIÓN

Este cuestionario fue diseñado para ser completado online, a través de la herramienta Google Forms. A continuación se presenta, en el mismo orden, los contenidos tal y como que fueron incluidos en el formato definitivo.

X / Tengo entre 18 y 25 años y he sido informado de que los datos serán tratados con confidencialidad y respeto a la intimidad.

Check

A1 / Edad

Respuesta abierta

A2 / Sexo

Hombre / Mujer / Prefiero no indicarlo

A3 / Tipo de colegio durante la ESO

Público / Concertado / Privado

A4 / De ser concertado o privado ¿era un colegio o instituto religioso católico?

Sí / No

B1 / Durante tu etapa escolar ¿pertenece tu padre, tu madre o ambos al CN?

Sí / No

B2 / ¿En qué curso hiciste por primera vez las catequesis del CN?

1º / 2º / 3º / 4º / Bachillerato

B3 / ¿En qué curso comenzaste a caminar en tu propia comunidad?

1º / 2º / 3º / 4º / Bachillerato

B4 / ¿Sabían tus compañeros/as que pertenecías al CN?

No lo sabía nadie / ...solo mis amigos / ...toda la clase / ...todo el instituto.

B5 / ¿Sabían tus profesores/as que pertenecías al CN?

No lo sabía nadie / ...solo algunos profesores / todos los profesores lo sabían

C1 / ¿Has recibido insultos por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C2 / ¿Has recibido insultos dirigidos a tu familia por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C3 / De haberlo recibido ¿podrías indicar el insulto más frecuente?

Respuesta abierta.

C4 / ¿Te han amenazado o te has sentido intimidado por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C5 / ¿Te han llamado con algún mote por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C6 / ¿Han insultado o difamado a la Iglesia, al Papa, al clero o al CN con la intención de provocarte u ofenderte?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C7 / ¿Han blasfemado (insulto o impropiedad contra Dios o lo sagrado) con la intención deliberada de provocarte u ofenderte?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C8 / ¿Te han agredido físicamente (empujones, golpes, patadas, etc.) por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C9 / ¿Te has sentido excluido o discriminado en tu clase por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C10 / ¿Has recibido insultos o amenazas en Redes Sociales por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C11 / ¿Te han difamado o han difundido sobre ti rumores o cotilleos con la intención de dañar tu reputación por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C12 / ¿Han utilizado contra ti *memes* o fotomontajes ofensivos por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

C13 / ¿Han subido o difundido fotos tomadas sin tu permiso, con la intención de perjudicarte, por pertenecer al CN?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / todos los días

D1 / En general, cuando estas situaciones se daban (agresión física, insultos, amenazas, etc.) ¿sucedian fuera del instituto?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

D2 / ¿Sucedían dentro del instituto en los momentos en los que el profesorado no estaba presente (recreo, pasillos, etc.)?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

D3 / ¿Sucedían dentro del instituto mientras el profesorado estaba presente?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

E1 / Cuando estas situaciones se daban ¿los agresores eran compañeros/as de tu misma clase?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

E2 / ¿Se daban en presencia de otros compañeros/as?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

E3 / ¿Sabes si en tu instituto había más compañeros/as del CN?

Sí / No / No lo sé

E4 / En tu clase ¿había más compañeros/as del CN?

Sí / No / No lo sé

E5 / ¿Ellos sufrieron este tipo de situaciones (insultos, amenazas, etc.)?

No, sé que nunca se dieron / No lo sé / Sí, me lo han contado / Sí, yo lo he visto

E6 / ¿Recibiste comentarios que te resultaron ofensivos por parte del profesorado?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

E7 / ¿Estos comentarios se daban en presencia de toda la clase?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

E8 / ¿Podrías contarnos brevemente alguno de ellos?

Respuesta abierta.

F1 / Cuando estas situaciones se daban (agresión física, insultos, amenazas, etc.) ¿se lo decías a tu madre o padre?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

F2 / ¿Informabas a tu tutor/a?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

F3 / ¿Informabas a algún otro profesor/a de tu confianza?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

F4 / Cuando informabas de la situación ¿te sentías respaldado por el profesorado?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

F5 / Cuando informabas de la situación ¿el instituto tomaba medidas para que no volvieran a repetirse?

Nunca / en alguna ocasión / frecuentemente / siempre

G1 / Personalmente, siendo 1 *nada* y 5 *mucho*, ¿cuánto dirías que te afectaron este tipo de situaciones durante tu etapa escolar?

1 / 2 / 3 / 4 / 5

G2 / de nuevo, siendo 1 *nada* y 5 *mucho*, en el caso de que sean agredidos, ¿crees que los alumnos/as que son del Camino Neocatecumenal reciben este tipo de agresiones por serlo?

1 / 2 / 3 / 4 / 5

H1 / ¿Podrías narrarnos brevemente una situación que hayas vivido personalmente?

Respuesta abierta

H2 / ¿Podrías narrarnos brevemente una situación así que hayas conocido y que te haya resultado impactante (de un compañero/a, hermano/a de comunidad, familiar...)?

Respuesta abierta

ANEXO IV

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

En las siguientes Tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los resultados completos del proceso de validación explicado en el capítulo II.

Tabla 1.

Total de comentarios recibidos por ítem.

Ítem	Total comentarios	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8
A1	1	-	-	-	-	-	1	-	-
A3	0	-	-	-	-	-	-	-	-
A3	1	-	-	-	-	-	1	-	-
A4	2	-	1	-	-	-	1	-	-
B1	2	1	-	-	-	-	1	-	-
B2	1	-	-	-	-	-	1	-	-
B3	1	-	-	-	-	-	1	-	-
B4	2	1	-	-	-	-	1	-	-
B5	2	1	-	-	-	-	1	-	-
C1	2	1	-	-	-	-	1	-	-
C2	2	-	1	-	-	-	1	-	-
C3	1	-	-	-	-	-	1	-	-
C4	1	-	-	-	-	-	1	-	-
C5	1	-	-	-	-	-	1	-	-
C6	3	1	-	-	-	-	1	1	-
C7	2	-	-	-	-	1	1	-	-
C8	1	-	-	-	-	-	1	-	-
C9	2	-	-	-	-	1	1	-	-
C10	1	-	-	-	-	-	1	-	-
C11	3	1	1	-	-	-	1	-	-
C12	2	1	-	-	-	-	1	-	-
C13	1	-	-	-	-	-	1	-	-
D1	3	-	1	-	-	-	1	-	1
D2	2	-	1	-	-	-	1	-	-
D3	3	1	1	-	-	-	1	-	-
E1	3	1	1	-	-	-	1	-	-
E2	3	1	1	-	-	-	1	-	-
E3	2	1	-	-	-	-	1	-	-
E4	2	-	1	-	-	-	1	-	-
F1	3	1	1	-	-	-	1	-	-
F2	3	1	1	-	-	-	1	-	-
F3	3	1	1	-	-	-	1	-	-
F4	3	-	-	-	-	1	1	1	-
F5	2	-	1	-	-	-	1	-	-
G1	3	-	1	-	-	1	1	-	-
G2	3	1	1	-	-	-	1	-	-
H1	1	-	-	-	-	-	1	-	-
H2	1	-	-	-	-	-	1	-	-

Tabla 2.

Tipo de comentario recibido por experto e ítem. Recuérdese la categorización: (1) revisión de la sintaxis del enunciado, (2) inclusión de aclaraciones o ejemplos (3) revisión de la clase-género (4) sugerencia para la combinación, eliminación o desdoble del ítem (5) Inclusión de más opciones de respuesta.

Ítem	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8
A1	-	-	-	-	-	2	-	-
A3	-	-	-	-	-	-	-	-
A3	-	-	-	-	-	5	-	-
A4	-	2	-	-	-	5	-	-
B1	3	-	-	-	-	1	-	-
B2	-	-	-	-	-	5	-	-
B3	-	-	-	-	-	1	-	-
B4	3	-	-	-	-	1	-	-
B5	3	-	-	-	-	1	-	-
C1	2	-	-	-	-	2	-	-
C2	-	-	-	-	-	2	-	-
C3	4	4	-	-	-	2	-	-
C4	2	-	-	-	-	2	-	-
C5	-	-	-	-	-	2	-	-
C6	-	2	-	-	-	2	-	-
C7	-	-	-	-	-	2	-	-
C8	-	-	-	-	-	2	-	-
C9	-	-	-	-	-	2	-	-
C10	2	-	-	-	-	2	2	-
C11	-	-	-	-	1	2	-	-
C12	-	-	-	-	-	2	-	-
C13	-	-	-	-	4	2	-	-
D1	-	2	-	-	-	2	-	1
D2	-	2	-	-	-	2	-	-
D3	3	2	-	-	-	2	-	-
E1	3	4	-	-	-	1	-	-
E2	3	1	-	-	-	2	-	-
E3	3	-	-	-	-	1	-	-
E4	-	1	-	-	-	2	-	-
F1	3	1	-	-	-	5	-	-
F2	3	1	-	-	-	2	-	-
F3	3	1	-	-	-	2	-	-
F4	-	-	-	-	1	2	1	-
F5	-	1	-	-	-	1	-	-
G1	-	2	-	-	4	1	-	-
G2	3	2	-	-	-	1	-	-
H1	-	-	-	-	-	2	-	-
H2	-	-	-	-	-	2	-	-
X	-	-	-	-	1	1	-	-

Tabla 3*Valoración de la claridad del enunciado de cada ítem, por experto, junto con la media.*

Ítem	X	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8
A1	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
A3	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
A3	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
A4	3,6	4	2	4	4	4	3	4	4
B1	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
B2	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
B3	3,8	4	4	4	4	4	2	4	4
B4	3,6	3	4	4	4	4	2	4	4
B5	3,6	3	4	4	4	4	2	4	4
C1	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C2	3,6	4	2	4	4	4	3	4	4
C3	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C4	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C5	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C6	3,3	2	4	4	4	3	3	3	3
C7	3,6	4	4	4	4	2	3	4	4
C8	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C9	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C10	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C11	3,4	2	2	4	4	4	3	4	4
C12	3,6	2	4	4	4	4	3	4	4
C13	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
D1	3,8	4	4	4	4	4	3	4	3
D2	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
D3	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
E1	3,9	-	4	4	4	4	3	4	4
E2	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
E3	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
E4	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
F1	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
F2	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
F3	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
F4	3,4	4	4	4	4	2	3	2	4
F5	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
G1	3,4	4	2	4	4	2	3	4	4
G2	3,4	3	2	3	4	4	3	4	4
H1	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
H2	3,8	4	4	4	4	4	2	4	4
X	3,6	4	4	4	4	2	3	4	4

Tabla 4*Valoración de la adecuación del objetivo al que refieren, por experto, junto con la media.*

Ítem	X	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	EX6	EX7	EX8
A1	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
A3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4
A3	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
A4	3,6	4	2	4	4	4	3	4	4
B1	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
B2	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
B3	3,8	4	4	4	4	4	2	4	4
B4	3,6	3	4	4	4	4	2	4	4
B5	3,6	3	4	4	4	4	2	4	4
C1	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4
C2	3,8	4	2	4	4	4	4	4	4
C3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4
C4	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4
C5	3,8	4	4	3	4	4	3	4	4
C6	3,4	3	4	3	4	4	3	3	3
C7	3,8	4	4	3	4	4	3	4	4
C8	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C9	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C10	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
C11	3,4	2	2	4	4	4	3	4	4
C12	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
C13	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
D1	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
D2	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
D3	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
E1	3,9	-	4	4	4	4	3	4	4
E2	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
E3	3,8	3	4	4	4	4	4	4	3
E4	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4
F1	3,8	3	4	4	4	4	3	4	4
F2	3,9	3	4	4	4	4	4	4	4
F3	3,9	3	4	4	4	4	4	4	4
F4	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4
F5	3,9	4	4	4	4	4	3	4	4
G1	3,8	4	2	4	4	4	4	4	4
G2	3,6	3	2	4	4	4	4	4	4
H1	3,8	4	4	4	4	4	3	4	3
H2	3,6	4	4	4	4	4	2	4	3
X	3,8	4	4	4	4	3	3	4	4

ANEXO V

RESPUESTAS AL ÍTEM H1

Se presenta en este anexo los textos íntegros que componen las respuestas al ítem H1, que solicitaba una narración breve a través de la siguiente pregunta abierta: *¿podrías narrarnos brevemente una situación que hayas vivido personalmente?*

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
4	M	21	2,64	Diaria	Ocasional	Ocasional	1	4

“La profesora era un poco anti personas del camino y ciertos compañeros también, un día se pusieron a debatir sobre cómo éramos nosotros como si perteneciéramos a un grupo aislado, fuéramos raros etc. todo esto delante de nosotros”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
11	M	24	1,73	Frecuente	Ocasional	-	3	4

“Alguna vez al salir de clase nos esperaban o en el recreo insultaban pero nunca me llegaron a pegar”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
17	H	21	1,09	Ocasional	-	-	1	1

“Normal, quizá podrían comentarlo a las espaldas, y alguna vez decir Kiko o eso es una secta o algo así”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
19	M	23	1,91	Frecuente	Frecuente	-	3	4

“En un debate en el recreo me dijo una compañera (supuestamente amiga) que no debería haber nacido (soy la 6 de 13 hermanos), ya que mis padres sólo deberían haber tenido 1 o 2 hijos porque se están cargando el planeta al contribuir a traer más personas al mundo de los recursos que existen”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
20	H	22	1,36	Ocasional	Ocasional	-	1	1

“Pues estaba, como siempre, con mis amigos en el patio del colegio, hablando de diversos temas, política, estudios, de la iglesia, de cosas que hace la gente, etc. Yo no me quedaba tranquilo si no daba mi explicación ante muchas situaciones que se planteaban, sobre todo, cuando hablábamos de pecados, ellos flipaban con lo que decía y me empezaban a decir que si es una secta, que del camino salen los curas pederastas porque salen en los encuentros sin motivo alguno, que ponemos a las mujeres a parir hijos, y varias cosas que ahora no recuerdo, pero que iban hacia mi persona con ánimo de ofender”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
28	M	-	1,64	Frecuente	Ocasional	-	2	3

“Especialmente en clases de historia o filosofía, durante los debates es difícil que te respeten”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
34	M	22	2	Frecuente	Frecuente	-	4	3

“No son solo agresiones, también psicológico, en dejar siempre a la persona sola, la indiferencia de Todos contigo”

ANEXO VI

RESPUESTAS AL ÍTEM H2

Se presenta en este anexo los textos íntegros al ítem H1, que solicitaba la narración de un caso conocido mediante la siguiente pregunta abierta: *¿podrías narrarnos brevemente una situación así que hayas conocido y que te haya resultado impactante (de un compañero/a, hermano/a de comunidad, familiar...)?*

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
1	M	22	1,45	Ocasional	Ocasional	-	2	4

“Que te agredan por ser del CN o que les llamen -kikos de mierda- o escriban pintadas en el pueblo como -kikos muertos-”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
4	M	21	2,64	Diaria	Ocasional	Ocasional	4	4

“A un amigo en una fiesta le pegaron por defender sus creencias católicas”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
11	M	24	1,73	Frecuente	Ocasional	-	3	4

“Mis responsables entraron al CN teniendo ya dos hijos y cuando los compañeros de clase lo supieron los dejaron de lado sobre todo a su hija lo paso muy mal además la esperaban fuera”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
12	M	22	1,09	-	Ocasional	-	1	3

“Aunque no conozco situaciones graves al respecto, sí sé de algunas amigas a las que alguna vez le han hecho comentarios como “estrecha” o “monja” por pertenecer al CN. También, recuerdo una conocida cuyo nombre acaba en -isa, de la que se reían cantando repetidamente “...-isa va a misa”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
15	M	19	1,45	Frecuente	-	-	3	4

“Pelear de grupo amenazando incluso a familiares, fotos en instagram con indirectas (amenazas)”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
20	H	22	1,36	Ocasional	Ocasional	-	1	1

“Sé de gente a quien le han pegado”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
28	M	-	1,64	Frecuente	Ocasional	-	2	3

“Algunas situaciones en las que se pretendía simplemente humillarlos delante de los demás compañeros”

Par.	Gén.	Ed.	X	V. Verbal	V. Social	V. digital	Impacto	C. Atribuc.
34	M	22	2	Frecuente	Frecuente	-	4	3

“A una antigua hermana de comunidad en una exposición le tocó hacer una exposición de defender a la iglesia y ella salió agobiada de aquella clase porque todos se lanzaron contra ella”

ANEXO VII

RESULTADOS COMPLETOS DE LA DIMENSIÓN C

En la siguiente tabla se presentan todas las respuestas a la dimensión C del formulario, *conductas de acoso*. En la primera columna (P) se numeran los participantes, hasta 45. Las siguientes seis columnas, bajo el título *V. Verbal* y numeradas del uno al siete (falta el 3) presentan las respuestas a estos ítems del cuestionario que abordan las agresiones verbales (*1* significa *CI*), interrogando por la frecuencia en que se dan (*1* es *nunca*, *2* *ocasionalmente*, *3* *frecuentemente* y *4* *todos los días*). La columna titulada *VV* expresa si el participante ha sufrido (*sí*) o no (*no*) violencia verbal. Igual sucede en las columnas siguientes para la violencia social (ítems 9 y 11, y la columna *VS*) y la violencia digital (10, 12 y 13 y la columna *VD*).

La columna titulada como *Perfil (Per.)* explica el perfil de víctima según lo recogido en las columnas anteriores. Se utiliza una codificación nominal, con tres letras, donde el primer término indica si el alumno ha sufrido o no violencia verbal, el segundo violencia social y el tercero, violencia digital, todo expresado según la frecuencia indicada por los participantes. Para esto se utilizan cuatro caracteres: *N* (*nunca*) significa que en los ítems relativos no hay ningún valor superior a 1, *O* (*ocasionalmente*) que en los ítems de ese tipo de violencia, al menos un valor es 2, *F* (*frecuentemente*) que al menos un valor es 3 o *D* (*diario*) que al menos un valor es 4. Por ejemplo, un participante marcado con un perfil *OFN* sería un tipo que ha recibido *ocasionalmente* violencia verbal, *frecuentemente* violencia social y *nunca* violencia digital.

P	V. Verbal						V. Social			V. Digital				Per.	X	
	C1	C2	C4	C5	C6	C7	VV	C9	C11	VS	C10	C12	C13			VD
1	1	1	1	1	1	1	NO	1	1	NO	1	1	1	NO	NNN	1,00
2	1	1	1	1	1	1	NO	1	1	NO	1	1	1	NO	NNN	1,00
3	1	1	1	1	1	1	NO	1	1	NO	1	1	1	NO	NNN	1,00
4	1	1	1	1	1	1	NO	1	1	NO	1	1	1	NO	NNN	1,00
5	1	1	1	1	1	1	NO	2	1	SI	1	1	1	NO	NON	1,09
6	2	1	1	1	1	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,09
7	1	1	1	1	2	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,09
8	1	1	1	1	2	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,09
9	1	1	1	1	2	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,09
10	1	1	1	1	1	1	NO	1	2	SI	1	1	1	NO	NON	1,09
11	2	1	1	1	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,27
12	2	2	1	1	1	1	SI	1	2	SI	1	1	1	NO	OON	1,27
13	1	1	1	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,27
14	1	1	2	2	2	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,27
15	1	1	2	2	1	1	SI	2	1	SI	1	1	1	NO	OON	1,27
16	1	1	1	3	1	1	SI	2	1	SI	1	1	1	NO	FON	1,27
17	1	1	2	1	2	2	SI	2	1	SI	1	1	1	NO	OON	1,36
18	2	1	2	2	2	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,36
19	1	1	2	3	2	1	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	FNN	1,36
20	2	1	2	1	2	1	SI	2	1	SI	1	1	1	NO	OON	1,36
21	2	2	1	2	1	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,36
22	1	1	2	1	2	2	SI	2	2	SI	1	1	1	NO	OON	1,45
23	2	2	1	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,45
24	1	1	2	1	2	2	SI	2	2	SI	1	1	1	NO	OON	1,45
25	2	1	2	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	FNN	1,45

P	V. Verbal						V. Social			V. Digital				Per.	X	
	C1	C2	C4	C5	C6	C7	VV	C9	C11	VS	C10	C12	C13			VD
26	2	2	1	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,45
27	1	2	2	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,45
28	2	1	2	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,45
29	2	2	2	1	2	1	SI	1	1	NO	2	1	1	SI	ONO	1,45
30	2	2	1	2	2	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	ONN	1,45
31	2	2	1	2	2	1	SI	2	1	SI	1	1	1	NO	OON	1,45
32	2	1	2	2	3	2	SI	1	1	NO	1	1	1	NO	FNN	1,55
33	2	1	2	3	2	1	SI	1	2	SI	1	1	1	SI	FON	1,55
34	1	1	2	2	2	2	SI	2	1	SI	2	1	1	SI	OOO	1,55
35	2	1	1	3	2	1	SI	1	2	SI	2	2	1	SI	FOO	1,64
36	1	1	2	3	3	2	SI	1	2	SI	1	1	1	SI	FON	1,64
37	2	2	1	1	3	3	SI	1	2	SI	1	1	1	NO	FON	1,64
38	2	2	1	2	3	2	SI	1	2	SI	1	1	1	NO	FON	1,64
39	2	3	2	3	2	1	SI	2	1	SI	1	1	1	NO	FON	1,73
40	2	2	1	2	3	2	SI	3	2	SI	1	2	1	SI	FFO	1,91
41	2	2	1	3	2	2	SI	2	2	SI	2	2	1	SI	FOO	1,91
42	2	3	1	1	3	3	SI	2	2	SI	1	1	2	SI	FOO	1,91
43	3	1	4	3	2	2	SI	2	2	SI	1	1	1	NO	DON	2,00
44	2	2	3	2	2	2	SI	3	1	SI	2	2	1	SI	FFO	2,00
45	3	3	2	4	4	3	SI	2	2	SI	2	2	2	SI	DOO	2,64

ANEXO VIII

INSULTO MÁS FRECUENTE

En la siguiente Tabla 1 se presentan, tal y como fueron recogidas, las entradas del ítem C3 que mediante una pregunta abierta interrogaba sobre el insulto más frecuente. En la columna de la derecha se apuntan, numéricamente, las categorías en las que fueron clasificados para su análisis, a saber: (1) *burlas con respecto al número de hijos / hermanos*, (2) *acusaciones de pertenencia sectaria*, (3) *rareza*, (4) *burlas en general o usando kiko/a como insulto* y (5) *acusaciones de puritanismo o represión sexual*.

Tabla 1.

Colección de insultos recogidos a través del ítem C3, tal y como fueron expresados por participantes, y la categoría en la que fueron clasificados.

Respuesta recogida	Categoría
<i>Tu madre es un conejo. Sois una secta. Sois raros.</i>	1, 2, 3
<i>Kilos [sic, por kikos], tus padres no tenían tele en casa, conejos</i>	4, 3, 1
<i>Simplemente risas a las espaldas</i>	4
<i>Estás en una secta</i>	3
<i>Tu madre es una coneja</i>	1
<i>Tu madre es un conejo</i>	1
<i>Que es una secta, que somos machistas por tener tantos hijos ...</i>	2,1
<i>Puritana</i>	4
<i>¿Tus padres no tienen tele?</i>	1
<i>Tu madre es una coneja por tener tantos hijos</i>	1
<i>Kika de mierda</i>	4
<i>La chica de la secta</i>	2
<i>Conejos sin tele</i>	1
<i>Monja, reprimida</i>	5
<i>¿Tus padres no tienen televisión?</i>	1

ANEXO IX

COMENTARIOS OFENSIVOS POR PARTE DE PROFESORADO

En la siguiente Tabla 1 se presenta, de forma literal, las respuestas al ítem E8, que mediante una pregunta abierta se interesaba por los comentarios emitidos por parte del profesorado y que fueron sentidos como ofensivos por el participante. En la columna de la derecha se apunta las categorías en las que fueron clasificados para su análisis: (1) *comentario con respecto al número de hijos / hermanos* (2) *acusaciones de pertenencia sectaria* (3) *comentarios contra la Iglesia o la creencia* y (4) *acusaciones de pérdida de tiempo o desatención de obligaciones educativas a causa de la práctica religiosa*.

Tabla 1

Colección de comentarios sentidos como ofensivos recogidos a través del ítem E8, tal y como fueron expresados por participantes, junto con las categorías en la que fueron clasificados.

<i>Comentarios</i>	<i>Categoría</i>
<i>Todos los kikos sois iguales. Vuestros padres no tienen tiempo de educaros</i>	3, 4
<i>Daban por hecho que los jóvenes no creemos en Dios y hacían comentarios como que la Iglesia es machista, que alguien con los pies en la Tierra no puede creer en Dios, etc.</i>	3
<i>Menospreciar a la iglesia</i>	3
<i>Tendrás muchos hermanos...</i>	1
<i>Kiko</i>	3
<i>No quise participar del viaje de fin de curso y me dijo el profesor que a otros viajes que organizaban los de comunidades si que iba.</i>	2
<i>El CN te quita tiempo de estudio</i>	4
<i>Más bien en clase de religión comentarios muy despectivos sobre nuestra forma de vivir la fe y de funcionar dentro del camino.</i>	3
<i>Que las convivencias eran una pérdida de tiempo</i>	4
<i>"tu condición por tener muchas reuniones no te deja tener tiempo para ti"</i>	4

ANEXO X

PINTADA

La siguiente fotografía (Imagen 1) fue tomada por el propio investigador en noviembre de 2020, a la altura del nº15 de la calle de Perales (38.615592, -1.114963), en Yecla, a escasos 100 metros de entrada principal de Instituto de Educación Secundaria José Martínez Ruiz, *Azorín*. Se puede recuperar también en las opciones de *Street View* desde Google Maps, desde la siguiente dirección: <https://goo.gl/maps/o3VriK1rCUxbuZGz9>

Como se apuntó en el Capítulo III, y como puede comprobarse en anterior Anexo VI, la participante nº1 apuntó en su respuesta al ítem H2 la existencia de estas pintadas amenazantes (sin referir propiamente a la localidad o a este centro educativo en concreto, dato no recogido en el cuestionario y que, por tanto, se desconoce), con el mismo lema preciso, *kikos muertos*.

Imagen 1.

Ejemplo de pintada en los alrededores del instituto.



ANEXO XI

DECLARACIÓN DE CUMPLIMIENTO DE LOS REQUERIMIENTOS SOBRE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA



VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN
Y TRANSFERENCIA

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D eclaración

D. David Ibáñez Bordallo, estudiante del título de Doctorado en Educación, una vez rellenado el **formulario de autoevaluación para el cumplimiento de los protocolos de ética en la investigación**, declaro que para la tramitación y entrega de mi tesis doctoral ante las autoridades académicas de mi centro, y con objeto de dar cumplimiento a los requerimientos sobre ética de investigación de la Universidad de Murcia:

(esta declaración estará correcta cuando se hayan marcado todos los ítems siguientes –del 1º al 8º–)

- 1º He respetado lo recogido en el **Reglamento General de Protección de Datos (RGPD)**¹ publicado con fecha de 4/05/2016 en el Diario Oficial de la Unión Europea con la denominación de *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos y por el que se deroga la directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos)*.
- 2º Sé que el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) modifica la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD)² y al Reglamento RD-1720/2007³, introduciendo una serie de cambios con respecto a la situación jurídica anterior.
- 3º Afirmo que ningún aspecto de mi investigación conculca lo establecido en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD).
- 4º Conozco la existencia de la **Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia**⁴, y su encargo de *velar por la protección de los derechos, seguridad y bienestar de los sujetos que participen en proyectos de investigación, al tiempo que ofrecer garantía pública al respecto, así como los métodos y documentos que se vayan a utilizar para informar a los sujetos de ensayo, con el fin de obtener su consentimiento informado*.

Del mismo modo, también declaro que:

- 5º Soy consciente de la recomendación de enviar mi tesis doctoral a la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia para su evaluación.
- 6º En el caso de que –por la naturaleza de la investigación que pretendo realizar– sea conveniente o necesario enviar mi tesis doctoral a la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia para su evaluación, me comprometo a llevar a cabo este trámite bajo mi entera responsabilidad.
- 7º Conozco los formularios que la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia tiene a disposición⁵, y en virtud de los cuales cabría incoar procedimiento para evaluar mi tesis doctoral:
- *Formulario de solicitud de evaluación*
 - *Impreso para trabajos de fin de grado*
 - *Impreso para trabajos de fin de máster*
 - *Impreso para tesis doctorales*
 - *Hoja de consentimiento informado para participantes*
 - *Hoja informativa para participantes*.
- 8º En el caso de que no hubiese dado cumplimiento a mi deber de informar la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia cuando la naturaleza de la investigación a llevar a cabo así lo recomiende, asumo toda la responsabilidad que de mi actuación pudiese derivarse exonerando de cualquier responsabilidad a terceros.

Y en prueba de conformidad con lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración en Murcia, a 28 de mayo de 2021.

¹ http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canal/documentacion/legislacion/union_europea/reglamentos/common/pdfs/Reglamento_UE_2016-679_Proteccion_datos_DOUE.pdf

² <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-23750>

³ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-979>

⁴ <http://www.um.es/web/comision-etica-investigacion>

⁵ <http://www.um.es/web/comision-etica-investigacion/comision-etica>