

Percepciones de Estudiantes de Magisterio sobre la Agenda Educativa de la Nueva Extrema Derecha

Student Teachers' Perceptions of the Educational Agenda of the New Extreme Right

María Laura Gatti *,¹ y Luis Torrego ²

¹ Universidad Nacional de Rosario, Argentina

² Universidad de Valladolid, España

DESCRIPTORES:

Nueva extrema derecha
Agenda educativa
Pin parental
Educación afectivo sexual
Formación del profesorado

RESUMEN:

El crecimiento de la nueva extrema derecha (NED) como actor político en los últimos años ha penetrado el discurso social y ha llegado a generar una agenda educativa que pretende modificar en su provecho el sistema educativo y las enseñanzas en él proporcionadas, rompiendo el consenso básico existente sobre principios y valores educativos. El presente artículo describe, interpreta y analiza las percepciones que tienen estudiantes de primer año de Magisterio, –titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación de Infantil y Primaria– de una universidad pública española sobre los temas centrales de la agenda educativa de la NED española. Desde un paradigma interpretativo, se recupera su discurso mediante entrevistas semiestructuradas y en profundidad, individuales y grupales. Los resultados muestran discursos difusos y contradictorios en relación con los temas específicos de la agenda educativa abordados, una insuficiente educación afectivo sexual y en Derechos Humanos. Se evidencia un discurso volátil y poroso. El peligro de dicha inconsistencia es que muda con facilidad, sobre todo ante posturas ideológicamente fuertes y discursivamente astutas. Es necesaria una educación con un enfoque de derechos y promotora de un pensamiento reflexivo profundo y sólido.

KEYWORDS:

New extreme right
Education agenda
Parental veto
Affective-sex education
Teacher training

ABSTRACT:

The growth of the new extreme right (NED) as a political actor in recent years has penetrated the social discourse and has come to generate an educational agenda that seeks to modify the educational system and the teachings provided in it to its advantage, breaking the existing basic consensus on educational principles and values. This article describes, interprets and analyzes the perceptions of first-year teacher training students (Early Childhood Education, Primary Education and Dual Degrees in Early Childhood and Primary Education) at a Spanish public university on the central themes of the educational agenda of the Spanish NED. From an interpretative paradigm, their discourse is recovered through semi-structured and in-depth individual and group interviews. The results show diffuse and contradictory discourses in relation to the specific topics of the educational agenda addressed, an insufficient affective-sexual education and education in Human Rights. A volatile and porous discourse is evident. The danger of such inconsistency is that it changes easily, especially in the face of ideologically strong and discursively astute positions. What is needed is an education with a focus on rights and the promotion of deep and solid reflective thinking.

CÓMO CITAR:

Gatti, M. L. y Torrego, L. (2024). Percepciones de estudiantes de Magisterio sobre la agenda educativa de la nueva extrema derecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 5-22.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.001>

1. Introducción

El crecimiento de la nueva extrema derecha (NED) se manifiesta no solo en una mayor representación parlamentaria y en su presencia en el gobierno de algunos países, sino también en un radical crecimiento de los discursos de odio (Izquierdo Montero et al., 2022; Olmos, 2023) y en la proliferación de sus propuestas, algunas de ellas progresivamente normalizadas (Stanley, 2019).

El contexto español no escapa a este auge global de discursos asociados con la extrema derecha, que son nombrados de diversas maneras: *fascistas* (Chomsky et al. 2019; Giroux, 2020), *posfascistas* (Traverso, 2019), *neofascistas*¹ (Díez Gutiérrez, 2022), *NED* (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), *nueva derecha radical neoliberal* (Sales Gelabert, 2023), *extrema derecha 2.0* (Álvarez Benavides, 2018; Forti, 2021), y *ultraderecha* (Jiménez Aguilar, 2021; Mudde, 2021). La discusión en torno a este aspecto está actualmente abierta debido a que los diversos partidos políticos, movimientos sociales, grupos, presentan características que no se ajustan linealmente a una única nomenclatura ideológica.

De acuerdo con Sales Gelabert (2023) la categoría *ultraderecha* se suele emplear para designar a movimientos, grupos o partidos que ideológicamente son antisistema o discrepantes de la democracia liberal. Dentro de la ultraderecha, se pueden distinguir dos grupos en torno a su rechazo más o menos fuerte de la democracia: la extrema derecha y la derecha radical o su equivalente nueva extrema derecha (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). La extrema derecha es antidemocrática o rechaza concretamente la democracia liberal; la derecha radical o nueva extrema derecha acepta la democracia, aunque la reduce a la democracia entendida sólo en términos electorales y se opone a “elementos fundamentales de la democracia liberal, de manera muy especial a los derechos de las minorías, al Estado de derecho y a la separación de poderes” (Sales Gelabert, 2023, p. 108). Neubauer y Méndez-Núñez (2022) y Sales Gelabert (2023) acuerdan en que la nueva extrema derecha radical de nuestra época tiene que ser pensada en conexión con el neoliberalismo, pues entienden que es “la conjunción entre neoliberalismo como sistema económico, el auge del autoritarismo social y una profundización del reaccionarismo moral” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p. 5).

La educación no es ajena a esta expansión, pues es una institución social fundamental para la construcción de ciudadanía crítica. De hecho, desde su creación, los sistemas educativos nacionales responden a una intencionalidad política: formar ciudadanía (Alguacil et al., 2019). Esa formación parte de un consenso social amplio, desarrollado en torno a valores básicos de solidaridad y respeto y generado a partir de los derechos humanos. Ello implica que sea un campo carente de neutralidad, con carácter político

¹ La utilización del concepto “fascismo”, presente en muchos estudios, se justifica en las semejanzas encontradas entre las nuevas agrupaciones políticas de extrema derecha con formas y discursos del pasado fascista (Álvarez Benavides, 2018; Díez Gutiérrez, 2022; Giroux, 2020; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). Algunos autores lo justifican apelando a los vínculos históricos de la nueva extrema derecha y la extrema derecha tradicional, la que a su vez sigue vinculada con movimientos fascistas clásicos. Sin embargo, advierten que la nueva extrema derecha difiere en tanto es democrática, aunque se oponga a valores y derechos fundamentales (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). En otros casos, las semejanzas con el fascismo están dadas por identificarse en dichos movimientos políticos un carácter neoliberal, conservador, racista, xenófobo y nacionalista. Según Díez Gutiérrez (2022), dichos movimientos recuperan elementos fundamentales del fascismo clásico, como los valores sagrados de la nación y la construcción del otro (diferente de un “nosotros”) como un enemigo a quien atribuirle los males.

pues pretende transformar la realidad, en vistas a construir un mundo justo, equitativo y plural. La NED ingresa al campo educativo con discursos y medidas que buscan propagar su ideología, al identificar la educación como “espacio de socialización y construcción del mundo social” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p. 8).

Tras constatar la existencia de una agenda educativa, este trabajo pretende conocer y comprender las percepciones y los posicionamientos que sobre los temas más relevantes de dicha agenda tienen las y los jóvenes estudiantes de primer año de Magisterio de una universidad pública española. Lejos de etiquetar, clasificar o juzgar percepciones, el objetivo es conocer cómo circulan las ideas educativas de la NED en el campo educativo, a partir de las percepciones que sobre ellas tienen estudiantes que inician su formación universitaria en el Magisterio. Ello puede ser útil para elaborar una respuesta educativa en la formación del profesorado ante la comprensión que los nuevos estudiantes tienen de estas temáticas y para repensar la respuesta formativa que estamos dando desde la academia. Esta investigación se realiza desde la consciencia de la amenaza que suponen los discursos de la NED para la construcción de una sociedad democrática y desde la relevancia de la formación inicial del profesorado no solo para el presente, sino también para el futuro de la educación.

2. Revisión de la literatura

La bibliografía que se ocupa de la agenda educativa de la NED española en el contexto actual es escasa. A diferencia de otras temáticas, nuestro objeto de estudio responde a una coyuntura actual. Uno de los temas transversales de los documentos analizados gira en torno al debate sobre los nombres que adquiere esa NED como detallamos en la introducción de este trabajo.

Mediante un análisis documental de los textos programáticos de Vox, así como de proyectos e intervenciones parlamentarias, y siguiendo al politólogo Cas Mudde (2021), experto sobre el extremismo político en los últimos años, diversos autores (Lerín Ibarra, 2022; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022; Sales Gelabert, 2023) ven reflejadas las características de la NED² en el partido político Vox³. Afirman: “Por sus principios y propuestas, se presenta como un partido democrático, reformista, nacionalista o nativista, populista y neoliberal, defensor de cierto autoritarismo” (Sales Gelabert, 2023, p. 110). Neubauer y Méndez-Núñez (2022) y Lerín Ibarra (2022) agregan a esos elementos, el liberalismo etnocrático. De acuerdo con dichas lecturas, existen aspectos que se mantienen a lo largo de los proyectos y discursos de Vox, como el nativismo y el neoliberalismo. Otros que ganan centralidad como la agenda antigénero, siendo el rechazo a las políticas de igualdad de género “un elemento nuclear de la ideología y la acción política de Vox (Sales Gelabert, 2023, p. 113).

Los análisis registrados sobre el tema se enfocan, en gran medida, desde perspectivas jurídicas, sociológicas y/o políticas. La producción científica educativa es mucho menor. Se han registrado cuatro trabajos que identifican una agenda educativa de la NED española y dirigen su mirada al programa de Vox (Díez Gutiérrez, 2022; Díez Prieto, 2019; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).

² Neubauer y Méndez-Núñez (2022) utilizan nueva extrema derecha, Sales Gelabert (2023) usa nueva derecha radical neoliberal y Lerín Ibarra (2022) utiliza derecha radical. Los tres conceptos refieren al mismo significado; en los tres casos se recupera la definición que Cas Mudde ofrece de derecha radical. En nuestro caso, acordamos con estas posturas y utilizaremos de aquí en adelante nueva extrema derecha.

³ En menor medida hay autores que también mencionan a Hogar social Madrid (Álvarez Benavides, 2018) y a Hazte Oír como cercanos a la extrema derecha.

Por otra parte, la literatura sobre investigaciones centradas en cómo son abordadas las percepciones de los estudiantes, en el proceso de formación del profesorado sobre las temáticas que aquí estudiamos es casi inexistente. Neubauer (2022) estudia la formación de estudiantes de Magisterio en Derechos Humanos, pero lo hace mediante un análisis documental de guías docentes, la investigación de Romero y Gallardo (2019) acerca del posicionamiento sobre la diversidad sexual es de carácter cuantitativo y el estudio de Sánchez y cols. (2024) aborda la influencia del posicionamiento político y la tendencia al populismo en estudiantes de Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria en España.

En cuanto a los trabajos registrados que abordan la agenda educativa de la NED en España, tres de ellos (Díez Gutiérrez, 2022; Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), lo hacen explícitamente desde diversos enfoques, pero utilizando conceptos similares. Por otro lado, registramos tres trabajos (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022; Giroux, 2020; Martínez León, 2021) que presentan argumentos complementarios a la cuestión. Estos estudios permiten caracterizar la agenda educativa de la NED española, la cual gira en torno a los siguientes temas:

- La defensa de un nacionalismo exacerbado y excluyente que implica una concepción centralizada del sistema educativo, proclama la identidad nacional frente a la interculturalidad y exige un sistema de evaluación nacional (Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- Una concepción de la educación basada en una “supuesta” libertad. Se promueve la libertad de elección de las familias en la educación de sus hijos (elección de centro y de contenidos). Ello se relaciona con una concepción del rol del profesorado, una concepción tradicional de familia y un modo de comprender la calidad de la educación (Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). Se promueve el veto parental o autorización expresa con consentimiento de los padres para actividades relacionadas con valores éticos, sexuales, sociales y cívicos (Martínez León, 2021).
- Xenofobia y antiinmigración. A través de una supuesta neutralización del discurso se esconde un carácter antiinmigrante –puntualmente anti-musulmán–, justificándose con la defensa de la seguridad nacional, la familia tradicional y las libertades nacionales en educación (Álvarez-Benavides, 2019; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- Pronunciamiento negativo en temas vinculados a colectivos vulnerables, como el colectivo LGBTI, las mujeres, personas inmigrantes (Díez Gutiérrez, 2022; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- Defensa del maltrato animal, de una libertad negativa, de la desmemoria histórica, la pedagogía del éxito y el emprendimiento y de la pedagogía de la emoción positiva y la individualidad (Díez Gutiérrez, 2022).

Dicha agenda se articula también sobre lo que no dice. Entre los silencios más notorios se encuentran los derechos humanos (a excepción del derecho de los padres y el derecho a ser educado en español), la comunidad educativa, el profesorado –a excepción de un aspecto sobre el acceso a la función docente–, la categoría de democracia, ética y ciudadanía, la infancia y juventud como sujetos de derechos y el carácter ideológico y político de la educación (Vox, 2021). Resalta la ausencia de una educación con enfoque de derechos.

Se advierte que la existencia de un programa educativo de extrema derecha supone una seria amenaza para los sectores históricamente vulnerables y, en general, para la vida democrática (Díez Gutiérrez, 2022; Giroux, 2020; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).

Los estudios acuerdan en que el concepto de “libertad” empleado en la agenda educativa de la NED resulta polisémico y confuso, ocultando tras de sí un amplio abanico de sentidos distantes entre sí (Contreras Mazarío, 2021; Díez Gutiérrez y Bernabé Martínez, 2022). La libertad educativa entendida como libertad de elección (elección de contenidos, modelos de enseñanza, temas, centro) se halla ligada a una ideología de corte neoliberal. Esto provoca una fisura al consenso de comprender la educación como bien común y público y al sistema educativo como garante de derechos y oportunidades para todos.

Lo anteriormente dicho se refleja en debates acerca de las medidas educativas que promueven la libertad de las familias para decidir sobre la educación de sus hijos. El veto parental se configura como una amenaza para la construcción de una sociedad abierta de ciudadanos y ciudadanas libres, dignas e iguales (Suárez Llanos, 2020). Ello se vincula con la educación afectivo sexual (EAS) y, junto con ella, los contenidos relacionados con los valores, con el colectivo LGTBI, con la diversidad y con la violencia de género. El rechazo a la enseñanza de dichos temas es explícito en la agenda educativa de la NED española (Vox, 2021), lo que contradice las narrativas institucionales-internacionales, legislativas-nacionales y epistemológicas-críticas, como establecen con claridad algunos estudios (Bejarano Franco et al., 2021; Calvo González, 2021).

3. Método

Para identificar y caracterizar la agenda educativa de la NED, descrita en el apartado anterior, llevamos a cabo una revisión sistematizada de la literatura científica utilizando el *framework ReSiste-CHS* (Codina, 2020), que toma como base la propuesta de Booth et al. (2016) y se organiza en las siguientes fases: 1) Búsqueda en las bases de datos académicas más importantes, –concretamente Web of Science, Dialnet Plus, Teseo y Google Scholar– a partir de las facetas “agenda educativa”, “extrema derecha” y “España”, con sus combinaciones y derivaciones. 2) Evaluación: utilizamos como criterios el hecho de que fueran publicaciones completas y de acceso abierto del área de Ciencias Sociales y de Educación dentro de la franja temporal referente a los últimos cinco años (desde 2018-2023). 3) Análisis: una vez seleccionados los documentos, nos centramos en el objeto de estudio, aportaciones principales y los resultados más destacados de cada uno. 4) Síntesis: mediante una interpretación crítica, identificamos y caracterizamos la presencia y los rasgos de la agenda educativa.

Tras la determinación de la agenda educativa, decidimos centrar nuestro trabajo en la comprensión de las percepciones de estudiantes de Magisterio de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Titulación (Educación Infantil y Primaria) de una universidad pública española. Nuestra intención fue acceder al estudio del fenómeno mediante la aproximación a los significados que los participantes atribuyen a los temas centrales de la agenda educativa, que, desde nuestra interpretación son el derecho paterno al veto de actividades escolares, la educación afectivo-sexual, la participación de las familias en la educación escolar de sus hijos y el rol del profesorado.

Para ello necesitábamos registrar los “datos descriptivos consistentes en percepciones, creencias y opiniones, que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias” (Dorio Alcaraz et al., 2019, p. 277). Con ese propósito realizamos

entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Elaboramos un guion orientativo en el que atendimos a las especificaciones que realizan Goetz y LeCompte (1988) sobre el objetivo de las entrevistas, el tipo de información que buscábamos, la estructuración y secuenciación de las preguntas y el tipo de interacción que deseábamos.

El guion, que se empleó de manera flexible y orientativa, fue cuidadosamente construido y posteriormente expuesto a validación por siete expertos y expertas relacionados con el tema de investigación, quienes desarrollan sus funciones en las Universidades de Valladolid, Castilla-La Mancha y Nacional del Litoral (Argentina).

Realizamos seis entrevistas, tres individuales y tres grupales, estas últimas siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) para quienes “algunos datos se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo” (p. 144), por favorecer la presencia de respuestas más auténticas. También influyó la limitación de tiempo, ya que logísticamente resultaba imposible entrevistar a la totalidad del alumnado de primero de Magisterio. Realizar entrevistas individuales y grupales nos permitió observar repeticiones y/o continuidades en cuanto a las justificaciones y posicionamiento sobre los temas tratados.

El guion de la entrevista se estructuró en seis subtemas: 1) trayectoria personal y académica; 2) participación de las familias en las decisiones escolares; 3) el veto parental; 4) educación afectivo sexual; 5) el rol del profesorado; y 6) cierre.

Los y las participantes se seleccionaron mediante los criterios de conveniencia y el de la constitución de tres grupos de entre cuatro y siete personas cada uno (correspondiente a un grupo por titulación) y una persona por titulación. Las entrevistas se hicieron en marzo de 2023 en las salas de estudio de la universidad seleccionada, en un ambiente aislado. Las entrevistas individuales duraron una hora y cuarto, mientras que las grupales fueron de dos horas y cuarto aproximadamente (Cuadro 1).

Cuadro 1

Sistema de codificación de entrevistas a participantes

Participantes	Grado	Modalidad	Fecha
P1	Educación Primaria	Individual	11 de abril 2023
P2	Educación Infantil	Individual	9 de marzo 2023
P3	Doble Titulación	Individual	10 de marzo 2023
PG4	Doble Titulación	Grupal, 4 participantes	11 de abril 2023
PG5	Educación Infantil	Grupal, 5 participantes	16 de marzo 2023
PG6	Educación Primaria	Grupal, 7 participantes	8 y 9 de marzo 2023

Entrevistamos en total a 19 estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado. La edad de los participantes era entre 18 y 24 años. Del total, diecisiete se consideran de género femenino y dos de género masculino. Ello coincide en todos los casos con el sexo. Una participante es de nacionalidad hondureña, el resto es de nacionalidad española. En cuanto al tipo de escolaridad obligatoria, cuatro participantes han hecho su escolaridad en colegios públicos y privados, cinco de ellos en privado religioso y concertado, y los diez restantes hicieron toda su escolaridad previa a la universidad en colegios públicos. Poco más de la mitad de los y las participantes ha realizado algún estudio previo al grado que cursan actualmente. La mayoría realizó el ciclo formativo de Técnico Superior en Educación Infantil y el curso de monitor de ocio y tiempo libre. También han mencionado tener experiencias en voluntariados y en asociaciones de carácter social, cultural y deportivas.

Registramos la información con grabadora de voz y notas de campo, luego las transcribimos fielmente. El criterio de categorización fue deductivo-inductivo (Mejías Navarrete, 2011). A partir de la revisión de la literatura identificamos que un tema nuclear y constante en las investigaciones sobre la agenda educativa de la NED era el veto parental y este tema establecía nodos de relación con el rol de las familias en la educación, con el rol del profesorado y, la educación afectivo sexual y éste, a su vez, aparecía como un derecho puesto en cuestión. De ellos derivamos las categorías, cuyo análisis, nos condujo a las subcategorías (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías de análisis de entrevistas a participantes

Categorías	Subcategorías
El rol de las familias	
El rol del maestro y la maestra	Profesión, autoridad y responsabilidad
Veto parental	Conocimiento Grados de acuerdo y justificación
Educación afectivo sexual	Conocimiento Importancia y obligatoriedad La formación docente
Derechos Humanos	

Para un primer análisis de datos recogidos en las entrevistas utilizamos el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, al igual que para el análisis de documentos correspondientes a la revisión de la literatura. Guiados por ello elaboramos el guion de las entrevistas, y posteriormente volvimos a utilizar Atlas.ti para el estudio de los datos que nos ofrecieron los participantes.

Nos regimos por los principios éticos definidos como relevantes de toda investigación cualitativa por Dorio Alcaraz y cols. (2019): aceptabilidad ética del fenómeno a estudiar, consentimiento informado, privacidad, confidencialidad y autenticidad en la escritura de la investigación.

4. Resultados

En la exposición de resultados nos referiremos a la perspectiva del alumnado de Magisterio con relación a los temas centrales de la agenda educativa.

4.1. El rol del maestro y la maestra y la participación de las familias

Existe un acuerdo entre los participantes acerca de que las familias pueden intervenir en la educación escolar de sus hijos, opinar y sugerir que se traten determinados temas o contenidos. Esto implica que, en determinadas situaciones, tanto maestros como familias, tengan que “ceder”.

En los discursos de las y los participantes se refleja una falta de seguridad sobre lo que hay que enseñar y por qué hay que enseñarlo. La tarea de educar parece depender, según las percepciones registradas, del acuerdo con las familias, de las conversaciones previas con ellas. Ello plantearía un sistema relativo a cada una de las familias y una pérdida del sentido de la educación obligatoria.

Creo que previamente, antes de que empiece el colegio y todo eso, siempre se tienen que hablar ciertos temas con los padres y saber hasta dónde puedes y hasta dónde no. Por ejemplo, si tú en el aula quieres tratar el tema afectivo sexual, yo creo que los padres también tienen que estar de acuerdo. (PG5, p. 4)

La referencia al currículum siempre va acompañada por una expresión de duda y una postura profesional flexible a la mirada y opinión de los demás. Ello podría leerse como una cierta indefensión de su lugar como profesional, al evaluar que las familias tienen la decisión sobre lo que se tiene que enseñar.

Varios participantes indicaron que las familias son libres de decidir sobre la elección del centro educativo. Sin embargo, una opinión minoritaria señala que esa libertad no siempre existe, ya que no todas las familias tienen los recursos para tomar una decisión incondicionada. En estos posicionamientos registrados, se puede reflejar una concepción de educación mercantil, concebida como un bien de consumo, accesible de acuerdo con preferencias y posibilidades materiales de cada familia. La libertad de elección se haya vinculada al nivel socioeconómico.

Yo creo que sí, que deberían ser libres, pero que muchas veces no porque ya puede ser por el nivel socioeconómico o por problemas personales de que te gusta mucho este colegio, por lo que imparte y sí está dentro de tu nivel socioeconómico y puedes pagarlo, pero no tienes cómo llevar al niño porque no tienes esos recursos. Entonces es un poco difícil ser libres al cien por cien. (P3, p. 3)

Se cree que tanto la libertad como la educación dependen de cada persona o de cada familia y, puntualmente, del capital económico. De ahí que la libertad, así como la educación, deja de concebirse como un derecho humano universal.

En coherencia con la flexible, amplia y difusa tarea del docente, los y las participantes perciben que al niño/a no se le debe imponer nada.

(...) creo que al niño hay que darle diferentes puntos de vista de las cosas y que él ya vaya tomando y vaya formando su propia opinión, no imponerle ni en la escuela ni en casa nada, simplemente dar información. (PG6, p. 4)

Podríamos dudar si ello deriva en una desprotección de la infancia y en una ausencia de responsabilidad social de los agentes garantes de sus derechos.

Un aspecto enfatizado del rol del maestro en el trabajo con las familias es el de apertura, escucha y flexibilidad a los cambios. Esto origina que, más allá de las guías del trabajo docente, como el currículum, los derechos, etc., los y las participantes sobreponen la actitud conciliadora: “Siempre tenemos tiempo de rectificar y tenemos tiempo a cambiar, entonces yo sí que pediría bastante opinión a las familias dentro siempre de un respeto” (P3, pp. 8-9).

Por otro lado, los y las participantes piensan que el maestro y la maestra es “un agente de referencia para los alumnos” (P3, p. 14), y es quien se ocupa de que “esa información sea verídica, sea correcta” (P1, p. 11).

Tu labor como maestro es educar, el fin de la educación es la formación integral. Y tú al final si para hablar de cualquier cosa, tienes que cortarte ciertos temas, no estás logrando una educación completa. Entonces tu función como maestro, no llega a completarse del todo (...). (PG6, p. 10)

Este discurso es uno de los pocos en los que se refleja una percepción del rol docente asociado a la responsabilidad de una formación integral.

En diversas justificaciones se identifican aspectos personales, intereses, gustos, emociones, y una escasa referencia a valores, deberes, o derechos que se *deben* respetar por estar en el lugar de profesional. Así se ejemplifica:

Yo me sentiría fatal, quiero decir: es que me daría muchísima rabia, muchísima impotencia, porque va completamente en contra de mis valores. Yo soy una

persona que piensa que la información debe ser algo que se deba compartir siempre. (PG6, p. 9-10)

Yo creo que el respeto y tu vocación. Decir, pues mira, estoy enseñando esto porque me gusta, porque me he pasado toda la noche anterior en mi casa pensando cómo darlo, en qué dudas me pueden surgir, en tratar de ayudar a que entiendan esto de su manera, no a la manera en la que yo lo he entendido. (...) que un docente sea profesional es eso, que tenga respeto por sus alumnos. (P2, p. 12)

En relación con estas percepciones, un tanto subjetivas o personalistas de la profesión docente, también se registraron discursos que reflejan una concepción del educando como propiedad de los padres, a los que hay que pedirle consentimiento para llevar adelante la profesión educadora. Ello muestra, simultáneamente, que no se percibe a los niños y niñas como sujetos de derechos y a maestros y maestras como garantes del derecho a la educación.

(...) te pregunto, si te parece, es como tener el consentimiento de. Al fin y al cabo, estoy tratando con tus hijos. Es algo tuyo, entre comillas. (...) ¿pedirte permiso te parece bien? ¿Te parece mal tener una opinión, llegar a un acuerdo todos? Yo creo que es eso. Es como pedir el consentimiento para algo. (P1, p. 5-6)

Se evidencia la dificultad de los participantes en colocarse en el rol de maestro/a. La dificultad señalada se refleja en las siguientes expresiones, relativas a su acuerdo o desacuerdo con la medida del veto parental: “en verdad no sé, tampoco tenemos hijos”, “Tampoco nos podemos poner mucho en la piel como tal”, “Yo creo que sí un poco. Al final es como si fuese tu hermano pequeño, pero es más responsabilidad” (PG6, p. 8).

Por otro lado, existe un acuerdo en indicar que medidas como el veto parental, limitarían el trabajo docente y plantean que eso no ocurre en otras profesiones, como en la medicina, “me refiero es que a un médico no le vas a cuestionar, ¿por qué a un profesor sí?” (PG6, p. 21).

4.2. El veto parental

La mayoría de los y las participantes expresó conocer el veto parental, algunos lo definieron de manera aproximada, otros expresaron saber de qué trataba pero no supieron definirlo: “Yo sé lo que es, pero no sé...” (PG5, p. 8), “Creo que sobre cualquier tema externo a las áreas curriculares” (PG6, p. 7), “Sería un tipo de adoctrinamiento” (PG4, p. 22), “Es que las familias podían intervenir en ciertos aspectos o cosas de lo que es la escuela o de la organización” (PG5, p. 8), “He escuchado de oídas, pero no sé ni lo que es” (PG4, p. 12), “No deberían de mezclar ideologías y política en la educación, que es lo que siempre hacen” (PG4, p. 14), “la verdad no estoy muy informada” (P1, p. 2), “es la primera vez que la escucho” (P3, p. 3).

Algunas personas también mostraron conocer que el veto parental se vinculaba con un sector de la política partidaria: “es de la parte derecha, creo de la política” (PG4, p. 11), “Cuando estaba en primero de bachillerato es cuando más o menos salió lo del pin parental. Que decía que Vox quería ponerlo. No me acuerdo ya en dónde” (PG4, p. 11).

(...) en Murcia quería empezar a ponerlo o algo así. Es como que quieren prohibir a los niños decidir lo que dan, charlas o algo así, que no puedan a hacer

cosas externas a lo que dan dentro de la escuela o algo así era el pin parental, ¿no?. (PG4, p. 11)

La mayoría considera que el veto parental sería “muy complicado” de aplicar, ya que con él “se perdería la diversidad” y terminaría generando divisiones y segregaciones en el aula (PG4, p. 20). Consideran que es una medida difícil de llevar a la práctica por varias razones. Por un lado, porque pondría en riesgo la existencia de las escuelas como un espacio común: “Estás limitando el contenido para unos sí y unos no, (...) que cada padre eduque a su hijo con los contenidos que ellos quieran, entonces, se acabarían los colegios” (PG4, p. 22).

Por otro lado, expresan que el veto parental no contempla que los niños y las niñas no solo aprenden en el aula con el profesorado, sino también en otros momentos y espacios de la escuela, así como en interacción con compañeros (PG4).

Otro aspecto del veto parental es el tipo de participación familiar que promueve. La mayoría acuerda en que, con dicha medida, las familias estarían implicadas y participarían, pero no de manera positiva “para el desarrollo de sus hijos” (P3, p. 5), “más que promover es como meterse en tu trabajo y decir lo que tienes que decirle al niño o qué hacer con el niño” (PG5, p. 13), restándole de esa forma la “importancia que tiene el docente. Y se le olvidan sus estudios y sus capacidades” (PG5, p. 13). Existen excepciones, pues una minoría de participantes cree que el veto parental sí promueve la participación genuina de las familias o expresa posturas no tan definidas sobre el asunto: “Al final de manera negativa para el niño, pero está participando en la niñez, está dando la opción. No sabría decir si es la participación más correcta o no del proceso educativo del niño” (PG4, p. 15).

Existe consenso en que el veto parental les afectaría a ellos mismos y/o a sus alumnos y alumnas, ya que lo consideran muy limitante y les generaría problemas en las clases, en la libertad del docente en el aula, en el vínculo con los niños y niñas y con las familias.

Limitaría todo [...] temas de los que quieren vetar son temas transversales que tienen que estar sí o sí, o sea, no puedes tú empezar a hablar de algo sin tener en cuenta la diversidad, ya no te digo solo la diversidad cultural, sino diversidad sexual, hablar de feminismo, hablar de mujeres... Es como limitar, limitar al profesor (...). (P2, p. 4)

Dos razones aparecen de manera mayoritaria y explícita para oponerse al veto parental: la primera se refiere al carácter valiosamente educativo de los contenidos que se ponen en cuestión. Se produciría una pérdida formativa fundamental:

Entonces, ya con ese papel, estás tú privando a sus hijos de dar una charla que considero que es importante porque estamos en una sociedad que hay muchísima diversidad sexual y afectiva y es como, no sé, si no sabes lo que es una persona homosexual luego, cuando te das cuenta, qué le vas a decir a tu madre, ¿qué es eso?. (PG5, p. 12)

Esta razón se suele completar con la consideración de esta medida como inmovilista. Hay participantes que hacen alusión al veto parental como una medida conservadora:

Yo creo que no estaría a favor, pensando sobre todo en la sociedad del futuro. Sé que muchas familias estarían a favor. Pero no estarían a favor familias que luchan por esos derechos, estarían a favor las familias que les da igual, que no quieren cambios en la sociedad. (P3, p. 4)

La segunda razón, justifica el desacuerdo con el veto parental al comprender a los niños como personas racionales y con inquietudes y no como animales domésticos con los que los padres hacen lo que quieren: “yo creo que la gente tiene hijos como quien tiene perros, quieren tener a los hijos como si les dicen, siéntate, siéntate tumbate, tumbate” (PG6, p. 9). En la misma línea, hubo participantes que se mostraron en contra de dicha medida, al concebir que con la misma los niños son tratados como “propiedad” de los padres y madres.

El desacuerdo con el veto parental y su justificación no encuentra una correspondencia tan clara y lineal con las posturas que asumirían los estudiantes en situaciones hipotéticas de implementación del veto parental: “en el caso de que estén en desacuerdo [las familias] me parece una buena idea llevarla a cabo igualmente, aunque esté mal. Pero sí pediría permiso” (P1, p. 5). Se percibe una alta desprofesionalización del trabajo docente cada vez que se expresa que cada uno, incluso los docentes, tienen su *opinión*. Al mismo tiempo, se transmite la idea de que todas las opiniones son válidas.

(...) reflexionaria sobre ello y si hace falta cambiarla, porque es verdad que mi opinión no es la correcta, pues igual hay que cambiarla. Quiero decir, no me cerraría a que mi opinión es mi opinión y así se queda... (PG4, p. 6)

4.3. Educación afectivo sexual (EAS)

Los y las participantes han demostrado tener una concepción de la sexualidad que no se circunscribe a lo meramente biológico o anatómico, sin embargo es un conocimiento poco sistemático u organizado. En la casi totalidad de los casos, ofrecieron conceptos y expresiones para definir la sexualidad: “una forma de sentirse”, “muy abstracta y muy subjetiva”, “identidad”, “todo un conjunto”, “orientación, tus gustos”, “por lo que te sientes atraído, cómo te sientes” (PG6, p. 24), “uuufff, como libertad de expresión”, “libre, expresarte como te sientes y cómo quieres”, “la libertad individual sexual”, “educación, libertad, derechos, gustos, expresión” (PG5, p. 23), “es un concepto muy amplio” (P1, p. 7).

Luego de la lectura que se realizó de la definición de sexualidad que ofrece la OMS (2010, 2018), y algunos datos de la UNESCO (2010, 2018), la totalidad estuvo de acuerdo con lo que se leyó y, además, expresó no conocerla (PG6). Otros aclararon que, aunque no la conocían, “sí que asociaba todo eso a la sexualidad” (PG, p. 28).

Para la mayoría de los y las participantes la EAS es muy importante. Consideran que es necesaria, ya que puede prevenir problemas existentes -acosos, violencia, discriminación-, así como impulsar cambios positivos en la sociedad. Los grupos entrevistados expresan que la EAS es “imprescindible”, “muy importante”:

Para saber los límites, el consentimiento de las otras personas, que sean conscientes de todas esas cosas para que al final ellos, a partir de toda esa información, sepan lo que pueden y lo que no pueden hacer y lo que está bien y lo que está mal. (PG6, p. 26)

Se alude a que el conocimiento permitiría construir vínculos sanos y consentidos, y, a la vez, una comprensión y bienestar consigo mismos.

Yo creo que es muy importante, porque si no el día de mañana no van a saber cómo llevar las relaciones que tengan, tanto de amistad como de pareja, no van a saber llevarlas o les va a costar mucho aprender a llevarlas, no van a saber diferenciar entre que una persona esté contigo y te esté creando un abuso psicológico o se van a pensar que eso es lo normal. (PG6, p. 12)

Por otra parte, también sostienen la importancia de la EAS al reconocer que se trata de un derecho y que la escuela es el lugar idóneo para garantizarlo, en relación con otras fuentes de información.

(...) todos los niños deberían tener derecho a tener información porque al final, si no la tienen, si no la tienen por la escuela, porque se lo habían enseñado en una charla en una clase, tienen acceso a internet, tiene acceso a un montón de cosas. (PG6, p.12)

Los participantes asocian la poca presencia de la EAS con el consumo de la pornografía, “Es que encima luego como no se trabaja lo que es la educación afectivo sexual, cada uno a su forma, busca información sobre lo que es y mucha gente lo que hace es recurrir a la pornografía” (PG5, p. 24). También sostienen que erradicaría estereotipos y concepciones de las relaciones sexuales, construidas en base a series, películas, medios de comunicación, pornografía, que transmiten ideas irreales de los vínculos amorosos y de prácticas sexuales.

A pesar de la fuerza y convicción con la que los y las participantes defendieron la EAS y la formación docente sobre ella, la mayoría expresó dudas de su obligatoriedad en el sistema educativo y se inclinaron a sostener que sea un contenido opcional. Hay algunas excepciones de participantes que sin titubear consideran que debe ser un contenido obligatorio en las escuelas:

Yo creo que tiene que ser obligatorio. De hecho, una de las definiciones que se da los seres humanos es que somos seres sexuales. Ya solo con eso, tiene que ser obligatorio. Como enseñas mates para vivir tienes que enseñar eso para vivir, es que es tu día a día. (P2, p. 10)

Entre quienes dudan acerca de su obligatoriedad, expresan que resulta polémico, aunque aun así todos deberían conocer la EAS, pero sin que resulte una imposición: “considero que todos deberían conocer estos temas, pero claro, tampoco puedes obligar a hacer nada a nadie. Entonces, no te lo impongo, yo te lo ofrezco y si tú lo tomas...” (PG4, p. 37). Se repite la idea de la libertad otorgada a la infancia, como si ésta tuviera criterios claros y éticos para decidir cuáles saberes tomar y cuáles no. Desde otra perspectiva, los participantes pueden estar indicando la relevancia que tiene la forma o el cómo enseñar un contenido.

Es que es una polémica porque si lo pones optativo es lo que hemos dicho, que es como que no se le ve con tanta importancia, pero si lo pones obligatorio va a haber muchas familias que no estén de acuerdo y yo tampoco quiero que sea una obligación para esas familias. (PG5, p. 29)

Estas expresiones transmiten, implícitamente, un posicionamiento partidario del veto parental. Por otro lado, también reflejan que a los y las participantes les cuesta asumir su rol de maestros y maestras, al suponer y esperar que las familias siempre estén en acuerdo con lo que se enseña en la escuela, o que no puedan reconocer que habrá situaciones en las que no será posible el consenso porque como docentes deben respetar marcos curriculares, legislativos (incluyendo aquí los derechos) y propios de la comunidad educativa.

Los y las participantes también recuperan experiencias personales infelices e irrespetuosas, como otra forma de argumentar la importancia y necesidad de la educación afectivo sexual en la formación de Magisterio. En general aluden a experiencias sucedidas en clases, en vínculo con sus compañeros, situaciones prácticas, en las que se refleja no sólo la carencia de EAS como contenido, sino también en las percepciones y modos de expresarse y actuar de las personas (docentes y estudiantes).

Yo me acuerdo de que en cuando iba al colegio las mujeres llevábamos falda, entonces muchos de los hombres te levantaban la falda. Ya no están respetando tu intimidad y claro, tú igual como niño no ves que es algo grave, pero sí que es algo grave, o sea, son tus partes íntimas. Entonces sí que veo que es algo que tiene que estar. (P3, p. 13)

Un grupo de participantes ha señalado los inconvenientes que puede significar relegar la EAS a las familias, ya que dicha educación podría variar y hasta ser errónea, dependiendo de las particularidades y contextos de cada una.

Yo tengo un hermano de quinto de primaria y todavía no sabe lo que es la menstruación y yo sé que, por ejemplo, mi prima, que es un año mayor a su edad, ya le había bajado la regla y claro, ella no tenía ni idea, nada más que por lo que le había contado su madre, porque no es un tema tabú en su casa. (PG4, pp. 24-25)

El desacople observado entre las posturas y percepciones de los participantes en relación con considerar que es fundamental la EAS y, al mismo tiempo, dudar de su obligatoriedad como contenido escolar, se puede deber a las escasas experiencias escolares con la EAS.

(...) creo que es algo que debería tener mucha más importancia de la que tiene. Quizás es por la forma en la que lo viví yo, pero es algo que yo nunca he visto que se ha impartido, hablo en mi caso. (P1, p. 10)

4.4. Derechos Humanos

En las seis entrevistas realizadas evidenciamos una falta de referencia a los derechos humanos como discurso ético universal desde el que defender y justificar desacuerdos o acuerdos ante las preguntas y situaciones hipotéticas planteadas.

Una de las preguntas de la entrevista, interrogaba: *La situación hipotética anterior se relaciona con un tema vinculado a estereotipos, diversidad, derechos, igualdad, construcción de la personalidad: ¿sabes si hay derechos humanos o de las niñas y niños, o sexuales, relacionados con estos temas? ¿cuáles son y dónde los puedes encontrar?*

Hubo participantes que se quedaron en silencio, otros respondieron entrecortadamente o de manera dubitativa: “Los derechos humanos ¿no?”, “Los decretos de la educación, leyes educativas” (PG6, p. 22), “La propia Constitución, supongo que también habrá leyes que protejan al menor”, “Oh, bueno, en el Código Penal también se debe reflejar”, “Las leyes autonómicas (PG6, p. 23)”, “ahora los 30 derechos no me van a salir, pero sí. (...) Los he buscado hace poco. He buscado derechos humanos, ONU y me han salido” (P2, p. 7), “los derechos humanos y los Derechos del Niño, pero así a grandes rasgos que me acuerdo ahora en relación a esto, no. (...) Puedes leer en el documento de los Derechos del Niño” (P3, p. 9).

En cuanto a los derechos sexuales, aunque en algunos casos se evidenció que las y los participantes los conocían, no los podían nombrar como tales. Transmitían tener un conocimiento incorporado, tácito, dado por sabido, pero no reflejado en un discurso fundamentado. Un participante, ante la pregunta si conocía si existían derechos sexuales, respondió: “existen derechos humanos, los de la libertad y así, de decidir y esas cosas, pero específico de esos derechos sexuales, no” (P3, p. 9).

5. Discusión y conclusiones

La educación se configura y construye sobre un conjunto de principios que orientan su finalidad (Delval, 1996), sobre una ética mínima y pública (Cortina, 2008), sobre una

conciencia histórica y moral (Giroux, 2020) y sobre un ideario educativo constitucional (Gómez Abeja, 2020; Suárez Llanos, 2020). Desde la perspectiva jurídica se sostiene la existencia de un ideario educativo constitucional, en cuanto la educación, sea pública o privada, persigue ciertos objetivos, como, garantizar el “«libre desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática» y «la formación de ciudadanos respetuosos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales»” (Gómez Abeja, 2020, p. 217).

Las propuestas educativas de la NED amenazan ciertos consensos reflejados en el ideario educativo constitucional y la conciencia histórica y social de la educación. Se ha evidenciado en el discurso de los y las participantes una concepción de la escuela un tanto desligada de su carácter político y asociada a la idea de una falsa neutralidad que encierra dentro de sí vetos, censuras y concepciones distorsionadas de la libertad propugnados por los discursos de la nueva extrema derecha.

En relación con dicha agenda educativa, el discurso de los participantes se encuentra próximo en dos sentidos.

1. Una alineación conceptual o ideológica -involuntaria- a: la concepción de la familia como principal protagonista de la educación y como ámbito de lo privado que no puede ser afectado por decisiones del Estado, la concepción de la infancia como propiedad de sus familias, la educación como ausente de ideología la poca presencia de los Derechos Humanos, la EAS aún concebida como dimensión privada de la persona, y el veto parental. Dicha presencia de la agenda educativa de la NED en los discursos de estudiantes podríamos caracterizarla como espectral, por ser difusa, dispersa, a veces contradictoria y matizada. Una presencia de ideas que circula en los márgenes.
2. Estrechamente vinculado al punto anterior, el discurso de los y las participantes se caracteriza por una inconsistencia argumental y conceptual general, en particular, vinculada a los Derechos Humanos, los Derechos Sexuales, la EAS y a las responsabilidades profesionales y sociales del trabajo docente. Se registra un discurso desprovisto de criterios para pensar y decidir en torno a posibles dilemas morales con los que puede encontrarse un/una docente en el aula. Los discursos también reflejaron una concepción difusa del docente en cuanto a sus responsabilidades ético-profesionales, agente reflexivo y transformador. Para la mayoría de los y las participantes, el docente desarrolla su trabajo cediendo y respondiendo a las demandas, opiniones y creencias de cada familia, comprendiendo que todas las opiniones se deben tener en cuenta. Se expresan posturas inconstantes en torno a lo que tiene que enseñar el profesorado y por qué hacerlo de esa forma. No se identifica un reconocimiento de las diferencias que existen en relación con los lugares de responsabilidad que cada agente tiene. Es decir, la profesión docente exige un compromiso epistemológico y ético que trasciende las relaciones vinculares de la vida cotidiana.

La concepción de la familia en relación con el lugar de responsabilidad y decisión que tiene en la educación escolar de sus hijos, que se presentó entre los participantes, encuentra eco con la mirada de la familia que transmite la NED. Es cierto que consideran que las familias no son totalmente libres de decidir qué se debe enseñar, pero declaran fundamental mantener una actitud de acuerdo constante con las familias y entienden la libertad de educación desde una perspectiva neoliberal.

De acuerdo con la UNESCO (2010) la educación sexual es un asunto prioritario, al concebir que el “acceso a información y orientación en esta materia es un derecho humano irrenunciable y en favor del cual todos los agentes sociales, políticos y

educativos deben desplegar esfuerzos e intereses” (Calvo González, 2021, p. 286). Las argumentaciones del alumnado han sido poco sólidas, y ello también puede verse en la poca referencia - en algunos casos nula- realizada a los derechos humanos y, más específicamente, a los derechos sexuales y a los derechos de la infancia. Las pocas alusiones han sido relativas al derecho a la libertad. Además, el conocimiento expresado sobre los derechos humanos y los derechos sexuales fue reducido (Neubauer, 2022).

El acuerdo unánime por parte de los estudiantes acerca de la importancia y necesidad de la EAS, no se traslada y corresponde con la postura acerca de su obligatoriedad. La opcionalidad de la EAS expresada por la mayoría puede reflejar el escaso conocimiento y experiencia educativa que tiene sobre el tema. Es fundamental comprender que la educación sexual es un saber académico y no es una opinión o creencia (Calvo González, 2021), así como tampoco se trata de un aspecto privado de las personas (pero sí íntimo, que requiere conocimiento y decisión para el vínculo respetuoso con otros) (Bejarano Franco et al., 2021).

La mayoría de los discursos basan sus argumentaciones en hechos existentes en nuestro contexto y que son concebidos con características positivas. Por ello consideramos que se trata de argumentos que inciden en falacias naturalistas, por derivar de lo que es un deber ser (Suárez Llanos, 2020).

Si comprendemos la educación como un ideal, en el sentido que lo decía Giroux (2020), como proyecto siempre por hacerse, este trabajo ofrece claves y datos con los que pensar, y pensarnos como profesionales de la educación, ese porvenir educativo. Se hace evidente la necesidad de una formación del profesorado que conciba una educación con un enfoque de derechos, en particular de la infancia, y que promueva un pensamiento reflexivo profundo y sólido, además de desarrollar el compromiso ético de los que serán maestros y maestras.

El estudio muestra las siguientes limitaciones:

- El discurso de los participantes ha sido recogido con la técnica de la entrevista semiestructurada y en profundidad, de manera individual y grupal. A los fines de una mayor confirmabilidad, sería enriquecedor utilizar otra estrategia de recogida de datos. Por ejemplo, realizar observaciones en clases y/o analizar guías de las asignaturas para indagar la presencia de contenidos relativos a la EAS, a los derechos humanos y a la ética del trabajo docente.
- El estudio se circunscribe a una sola universidad pública y se refiere a estudiantes que han iniciado sus estudios de Magisterio hace unos meses.
- Las investigaciones cualitativas, como la presente, asumen riesgos derivados del lugar y perspectiva de quienes investigamos y su influencia en el análisis del discurso de los participantes. Advirtiendo dicha limitación, en el caso de esta investigación procuramos regirnos con criterios éticos, llevando adelante el análisis de los datos recogidos (en las entrevistas) mediante la utilización de una estructura y guion y de un proceso objetivo de análisis, apoyado en la literatura científica sobre el tema y en el software Atlas.ti.

Como futuras líneas de investigación se plantea:

- Ampliar la muestra de participantes de primer año de Magisterio, así como replicar la misma investigación con estudiantes de último año de Magisterio. De esta forma realizar un estudio longitudinal comparativo, en vistas a

investigar si el cursado del grado impacta en las percepciones de los y las estudiantes.

- Realizar un análisis documental de las guías docentes de asignaturas para indagar cómo aparecen los temas de la agenda educativa de la NED española y un estudio de las percepciones del profesorado de Magisterio sobre dicha agenda.
- Ampliar y replicar la investigación en conjunto con investigadores/as de países de Latinoamérica en los que existan fuerzas políticas de NED.

Referencias

- Alguacil, M., Boqué, M. C. y Ribalta, M. D. (2019). Educar para la paz y en la paz: elementos a considerar en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65–87.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Álvarez-Benavides, A. (2019). Elementos para el análisis de la nueva extrema derecha española. En Díez García, R., y Betancor Nuez, G. (Eds.), *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales* (pp. 59-69). Fundación Betiko.
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Téllez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athena Digital*, 21(3), e3041, 1-21.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Calvo González, S. (2020). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304.
<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Chomsky, N., Mouffe, C., Ramonet, I., Streeck, W., Halimi, S. y Butler, J. (2019). *Neofascismo: De Trump a la extrema derecha europea*. Editorial Capital Intelectual.
- Códez, V. R. y Vigil, M.Á. G. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la diversidad sexual. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 357-366.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.57757>
- Codina, L. (2020). *Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. Segunda parte: Búsqueda y Evaluación*. En Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (eds.). *Anuario de Métodos de Investigación en comunicación social*, n.1, 61-72. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.06>
- Contreras Mazarío, J. M. (2021). Valores educativos, ideario constitucional y derecho de los padres: la cuestión del «pin o censura parental». *Revista de Derecho Político*, 110, 79-112.
<https://doi.org/10.5944/rdp.110.2021.30329>
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Editorial Tecnos.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Siglo XXI.
- Díez Gutiérrez, E. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Editorial Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E. y Bernabé-Martínez C. (2022). La libre elección educativa neoliberal versus la concepción de educación como un bien común y público. *Revista de Educación*, 395, 199-223.
<https://doi.org/10.0.17.86/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Díez Prieto, A. (2019). Los partidos políticos y su programa educativo. Elecciones generales 2019. *Educarnos*, 87, 5-10.
- Dorio Alcaraz I., Sabariego Puig, M y Massot Lafon, I. (2019). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). Editorial Muralla.
- Giroux, H. (2020). El fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo. *Revista Entramados*, 7(7), 14-19.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Editorial Morata.

- Gómez Abeja, L. (2022). Apuntes constitucionales sobre el pin parental. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 124, 203-225. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc>
- Izquierdo Montero, A., Laforgue-Bullido, N. y Abril-Hervás, D. (2022). Hate speech: a systematic review of scientific production and educational considerations. *Revista Fuentes*, 24(2), 222-233. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>
- Jiménez Aguilar, F. (2021). El auge de las investigaciones sobre género y ultraderecha: una agenda abierta. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(2), 1-12.
- Martínez León, P. (2021). Sobre la renovada necesidad de la Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(3), 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2618>
- Mejías Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Mudde, C. (2021). *La ultraderecha hoy*. Paidós.
- Neubauer, A. (2022). Formación inicial de los maestros y las maestras de primaria en derechos humanos en España. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 293-307. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.16>
- Neubauer, A. y Méndez-Núñez, A. (2022). Horizontes educativos ante el auge de la “nueva extrema derecha” en Europa: Un análisis documental. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(23), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5486>
- OMS. (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Oficina Regional para Europa de la OMS.
- OMS. (2018). *Género y salud*. OMS.
- Sánchez, L., Villanueva Baselga, S. y Faure-Carvalho, A. (2024). Ideología política, populismo, alfabetización informacional y pensamiento crítico: desafíos para el futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1-20. <https://doi.org/10.4185/rlds-2024-2268>
- Traverso, E. (2019). Posfascismo. Fascismo como concepto transhistórico. *Viento Sur*, 166, 76-83.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad: un enfoque basado en evidencia*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Obligaciones y responsabilidades de los Estados en lo relativo al derecho a la educación*. UNESCO.
- Vox. (2021). *Agenda España*. Vox.

Breve CV de los autores

María Laura Gatti

Magíster en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Valladolid. Es licenciada y profesora de Filosofía por la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Se desempeña como profesora en el área de la formación docente, en las asignaturas “Sujetos y aprendizajes” y “Teorías del sujeto y del aprendizaje” de los profesorados de Matemática y de Física en la Universidad Nacional de Rosario. Es docente titular en el Instituto de formación docente N°40 Mariano Moreno en las asignaturas “Ética, trabajo docente, DDHH. y ciudadanía” de los grados de Educación Primaria e Infantil y de “Ética profesional” y “Formación ética y ciudadana y su didáctica” del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacitados Intelectuales. También es docente en la asignatura “Filosofía de la educación” de dichos grados. Participa como integrante en dos Grupos de Innovación Docente competitivo con resultados (GID - Universidad de Valladolid) y del Grupo de estudios sobre Ciudadanía, Transición Educativa y Convivencia (GECITEC) que es parte del Programa Políticas, lenguajes y subjetividades en el área de Educación de FLACSO Argentina. Email: mlauragatti@fceia.unr.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6617-498X>

Luis Torrego Egido

Catedrático de Universidad en la Facultad de Educación (Campus de Segovia “María Zambrano”) de la Universidad de Valladolid. Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha publicado 97 artículos de investigación, 6 libros y 27 capítulos de libros. Ha dirigido 36 tesis doctorales. Previamente a su etapa como docente universitario, ha trabajado como maestro, educador de personas adultas y orientador escolar. En la actualidad coordina el GID “Educación inclusiva y formación en la práctica” de la Universidad de Valladolid. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentran las de innovación en docencia universitaria, diversidad y desigualdad en educación, la enseñanza de los derechos humanos, la educación para la paz y metodología cualitativa de investigación. Es miembro del GIR Investigación e Innovación en Educación y Docencia Universitaria y de la Red Universitaria de Renovación Pedagógica y del colectivo Unidigna, así como de los Movimientos de Renovación Pedagógica Concejo Educativo y Conspiración Educativa. Email: luis.torrego@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2907-1158>