



---

# **Universidad de Valladolid**

## **Facultad de Educación de Segovia**

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:**

**La agenda educativa de la nueva extrema derecha en el discurso  
de los estudiantes de Magisterio de primer curso**



Estudiante: María Laura Gatti

Tutor académico: Dr. Luis Mariano Torrego Egido

## Agradecimientos

Agradezco...

A mi tutor Luis Torrego, por ser un guía incomparable en este proceso de pensamiento, diálogo y aprendizaje. Luis ha sido muy generoso con su tiempo y su saber. Cada tutoría y revisión de este trabajo fue ofrecida como una invitación a aprender. Por eso siempre esperaba expectante esos días.

A los y las participantes de esta investigación que, con sus palabras y sentidos me posibilitaron desarrollar, aprender y disfrutar de este estudio. Gracias estudiantes, Enrique Díez Gutiérrez y César Rendueles.

A los y las expertos que han aportado con su saber y mirada atenta y sensible en la validación de los instrumentos de recogida de la información. A los profesores y profesoras que me brindaron tiempo de sus clases y a los que me enviaban o me comentaban sobre materiales que se relacionaban con la investigación.

A mis amigas y amigos de este viaje, por el gran cariño recibido y por todo ese tiempo que disfrutamos mucho.

A la coordinadora del Máster, Ana Maroto, por su hospitalidad desde aquel primer mail hasta el momento.

A Fabi, por las ayudas y pláticas tranquilizadoras y alegres.

A mi familia y amigas, por la incondicionalidad. A Guille, por su calma y amor.

A la Universidad de Valladolid, por esta valiosa oportunidad de formación y crecimiento personal.

Este trabajo es colectivo. Me siento muy afortunada y agradecida.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1. Introducción .....	1
2. Justificación del tema elegido .....	3
<b>CAPÍTULO II: ESTADO LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
1. Estado de la cuestión .....	5
1.1. Búsqueda.....	5
1.2. Evaluación.....	7
1.3. Análisis .....	8
1.4. Síntesis .....	8
1.4.1. Principales temas y conceptos clave .....	9
1.4.2. Principales debates, contradicciones y problemas .....	13
1.4.3. Oportunidades o huecos de investigación .....	15
2. Marco teórico .....	16
2.1. Nueva extrema derecha o nueva derecha radical .....	17
2.1.1. La nueva extrema derecha radical en España. El caso de Vox. ....	18
2.2. La educación y su dimensión política e ideológica .....	21
2.2.1. La educación es un derecho .....	24
2.3. Veto parental en el contexto español .....	31
2.4. La educación afectivo sexual .....	33
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>37</b>
1. Diseño de la investigación.....	37
1.1. Enfoque y método de la investigación y su justificación.....	37
2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos .....	39
2.1. Entrevista semiestructurada y en profundidad .....	40
2.2. Validación de los guiones de las entrevistas.....	41
2.3. Entrevistas a estudiantes .....	42
2.4. Entrevistas a personas expertas.....	46
3. Técnicas de análisis de datos.....	48
4. Criterios de rigor científico .....	51
5. Criterios éticos de la investigación.....	53
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIONES .....</b>	<b>55</b>
1. Resultados .....	55
1.1. Discurso experto .....	55

1.1.2.	Agenda educativa de la nueva extrema derecha española.....	57
1.1.3.	Veto parental .....	60
1.1.4.	Educación afectivo sexual (EAS): situación actual.....	63
1.1.5.	Aspectos problemáticos de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española .....	64
1.1.6.	Vías de acción .....	67
1.2.	Discurso de los y las estudiantes.....	70
2.	Discusiones.....	94
2.1.	Acerca de la educación afectivo sexual: qué se sabe y dónde se aprende .....	95
2.1.2.	La obligatoriedad de la EAS bajo sospecha .....	98
2.1.3.	El acceso a la educación sexual es un derecho.....	99
2.1.4.	La concepción de familia de la nueva extrema derecha neoliberal .....	101
2.1.5.	La educación no es neutral .....	103
<b>CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES.....</b>		<b>106</b>
1.	Conclusiones .....	106
2.	Limitaciones del estudio.....	108
3.	Lineamientos prospectivos de investigación.....	109
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>114</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>TABLA 1</b> .....	6
<b>TABLA 2</b> .....	8
<b>TABLA 3</b> .....	44
<b>TABLA 4</b> .....	47
<b>TABLA 5</b> .....	51
<b>TABLA 6</b> .....	51

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> .....	45
<b>FIGURA 2</b> .....	47
<b>FIGURA 3</b> .....	48

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto de estudio identificar, analizar y comprender la presencia de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española en las percepciones de los estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Se emplea una metodología de investigación cualitativa, desde un paradigma interpretativo, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. 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. Reconocemos un pensamiento educativo superficial y despolitizado, que se expresa en un discurso frágil y volátil. El peligro de dicha inconsistencia es que muda con facilidad, sobre todo ante posturas ideológicamente fuertes y astutas discursivamente. Por lo tanto, advertimos el riesgo que corren los discursos de los y las estudiantes participantes de ser altamente influenciables y cambiantes. Es necesaria una educación con un enfoque de derechos y que promueva un pensamiento reflexivo y profundo.

**Palabras clave:** Agenda educativa, nueva extrema derecha, España, discurso, estudiantes, Magisterio.

## Abstract

The present research aims to identify, analyze and understand the presence of the educational agenda of the new Spanish extreme right in the perceptions of the first year students of the Early Childhood Education, Primary Education and Double Degree of the Faculty of Education of Segovia of the University of Valladolid. A qualitative research methodology is used, from an interpretative paradigm, by means of semi-structured and in-depth 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 in Human Rights. We recognize a superficial and depoliticized educational thinking, expressed in a fragile and volatile discourse. The danger of such inconsistency is that it changes easily, especially in the face of ideologically strong and discursively astute positions. Therefore, we warn of the risk that the discourses of the participating students are highly influential and changeable. Education with a rights-based approach and that promotes reflective and deep thinking is necessary.

**Keywords:** Educational agenda, new extreme right, Spain, students, speech, Magisterio.

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

### 1. Introducción

Se registra un auge global de discursos *fascistas* (Giroux, 2020), *posfascistas* (Traverso, 2019), *neofascistas* (Díez Gutiérrez, 2022), de *nueva extrema derecha* (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), o nombrados de otras tantas formas asociadas con el fascismo y la extrema derecha. Diversas lecturas convergen en nombrar y advertir la presencia de discursos violentos que atentan contra principios éticos y democráticos, con reminiscencias a un pasado autoritario, sangriento y horroroso. El contexto español no es extraño a ello. Existen estudios que reconocen la existencia de una nueva extrema derecha (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022) o nueva derecha radical neoliberal española (Sales Gelabert, 2023).

La educación es una institución social que, junto con otras, es fundamental para la construcción de ciudadanía crítica. Es un campo eminentemente ideológico, ausente de neutralidad, con intereses sociales y políticos específicos que son importantes defender (Neubauer y Méndez-Núñez 2022), en vistas a la construcción de un mundo justo, equitativo, diverso y plural. La educación es uno de los caminos que mantiene viva la esperanza de que un mundo mejor es posible.

De acuerdo con Rendueles (2023), la educación pública en España como un proyecto institucional social e integrador se ha ido descomponiendo en los últimos años, resultado del “éxito que ha tenido la derecha en este país para acabar en el caso educativo con la educación pública” (p.5).

La nueva extrema derecha ingresa al campo educativo con discursos y medidas que buscan propagar su ideología, al identificar la relevancia de la educación como “espacio de socialización y construcción del mundo social” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p.8) y, aprovechando dicha descomposición institucional

Existen estudios que identifican y advierten una agenda educativa de la nueva extrema derecha española (Díez Gutiérrez, 2022; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), caracterizada por ser antidemocrática, tradicionalista, conservadora, misógina e ir contra los derechos fundamentales.

En ese marco nos preguntamos: ¿Cómo se encuentra el discurso de los y las estudiantes de primer año de Magisterio en relación con la agenda educativa de la nueva extrema derecha española?<sup>1</sup>

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene por finalidad: identificar, analizar y comprender la presencia de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española en las percepciones de los y las estudiantes de primer año de Magisterio de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid.

Las siguientes preguntas de investigación guiaron la construcción de dicho objeto de estudio:

- ¿Existe una agenda educativa de la nueva extrema derecha española? ¿En qué consiste?
- ¿Sobre qué concepciones se sostiene dicha agenda educativa?
- ¿La agenda educativa de la nueva extrema derecha española está presente en la formación inicial del profesorado?
- ¿Cómo se encuentra el discurso de los y las estudiantes de Magisterio en relación con las ideas educativas de la nueva extrema derecha española?
- ¿Existen posicionamientos ideológicos a favor de propuestas educativas de la nueva extrema derecha entre los y las estudiantes de Magisterio?

Para dar respuesta a las mismas nos propusimos los siguientes objetivos:

- Identificar la existencia de una agenda educativa de la nueva extrema derecha española y en qué consiste.
- Explicitar las concepciones que subyacen a dicha agenda educativa.
- Identificar, analizar y comprender las percepciones de los estudiantes de primer año de Magisterio en relación con la agenda educativa de la nueva extrema derecha española.
- Establecer un antecedente sobre el tema de investigación para ser replicado con estudiantes de otros grados de la misma universidad u otras universidades, y contribuir a la acumulación del conocimiento científico.

---

<sup>1</sup> En coherencia con las valoraciones y sugerencias realizadas por las personas expertas que han validado los instrumentos de recogida de información de la presente investigación, se utilizó en el desarrollo de este trabajo un lenguaje no sexista.

## **2. Justificación del tema elegido**

La justificación del presente trabajo reposa en motivos académicos, profesionales y personales.

En cuanto a los motivos académicos, esta investigación incluye conocimientos y reflexiones acerca de las “responsabilidades sociales y éticas” (Universidad de Valladolid, p.2) de todos los agentes educativos y busca promover una mayor explicitación y asunción de las mismas. También se caracteriza por adoptar una actitud “de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, (...); así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática” (Universidad de Valladolid, p.2). Al mismo tiempo tiene por finalidad, la fuerte defensa y promoción de dichos derechos, y advertir y denunciar su posible vulneración y pérdida.

Para el análisis y comprensión de las percepciones de los estudiantes de Magisterio de primer curso, delimitamos la agenda educativa de la nueva extrema derecha a seis aspectos: la noción de libertad, de familia, los Derechos Humanos, la educación afectivo sexual, el rol del profesorado y el veto parental. Los criterios de delimitación fueron: diseñar una investigación con objetivos viables en el marco de un Trabajo Final de Máster y comprender dichos aspectos como estructurales de la agenda educativa.

En términos profesionales, el problema de la investigación es apremiante por las posibles consecuencias democráticas que presenta y por su actualidad. Por esta razón, resulta un tema sobre el que poco se ha estudiado desde una perspectiva educativa o pedagógica. Ello ofrece un campo de estudio por explorarse y generar aportes a la comunidad científica y, específicamente a la formación del profesorado.

Este trabajo responde al interés profesional por una formación con responsabilidad social y consciencia del impacto que la educación tiene en la construcción de una ciudadanía crítica. Promueve el carácter ético y político de la educación en un contexto social en el que los derechos humanos y demás principios democráticos se ven amenazados.

Personalmente este trabajo surge de mi deseo de reflexión de algunos hechos y discursos de la actualidad. Me genera entre asombro e impaciencia escuchar y leer discursos que, en nombre de la tradición, de lo “sano”, de lo “natural”, de la “obviedad” revisten formas de violencia. Me

intranquiliza la tergiversación de conceptos, y que esa confusión no sea natural. Es como si existiera un abuso ideológico oculto en la presentación decorativa de lo que resulta “evidente”.

Creo en la educación como una forma de política, que puede (en el marco de un proyecto social más amplio) cambiar y mejorar las condiciones de vida de las personas, teniendo como horizonte un mundo más equitativo y plural. Creo que es posible mediante un trabajo dialéctico entre las condiciones prácticas de existencia, las problemáticas sociales que nos rodean, y los cuerpos teóricos de los que disponemos.

Considero que, como profesionales de la educación es necesario advertir de la amenaza que suponen los discursos de la nueva extrema derecha para la construcción de una sociedad democrática. Por ello es importante dar el debate de la agenda educativa de la nueva extrema derecha, desde estudios rigurosos, para que en una época de posverdad y de auge de ideologías fascistas (en donde parece que toda opinión es válida), podamos reafirmar o construir unas verdades que nos permitan a todos vivir en igualdad de derechos.

## CAPÍTULO II: ESTADO LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

### 1. Estado de la cuestión

Para la elaboración del estado de la cuestión realizamos una revisión bibliográfica sistematizada de acuerdo a la propuesta de Codina (2020), quien sugiere que para la producción de un banco de documentos riguroso tenemos que seguir las siguientes fases de manera sistemática: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. El proceder de esta forma nos asegura que la base de documentos se asiente sobre producciones científico académicas disponibles.

#### 1.1. Búsqueda

En la primera fase correspondiente a la búsqueda se requiere definir las palabras clave del tema de investigación, las bases de datos y otros buscadores de literatura académica y los criterios de inclusión y exclusión con los que se buscarán y seleccionarán los documentos encontrados.

En cuanto a las bases de datos y buscadores académicos definimos el siguiente grupo óptimo (Codina 2020): bases de datos multidisciplinares como Web of Science (a nivel internacional) y Dialnet Plus (a nivel nacional). También utilizamos el fichero de tesis doctorales de España Teseo y el buscador de literatura académica Google Scholar.

Para comenzar con la tarea de búsqueda aplicamos la estructura facetar, derivar y combinar que alude a tres momentos o fases de la planificación de la búsqueda bibliográfica. Dicha estructura consiste en: 1) consideran las dimensiones de la investigación, (como el objeto de estudio, el marco teórico, etc.), 2) de cada faceta o dimensión derivar palabras clave que la representen y, 3) finalmente combinar las palabras clave en ecuaciones de búsqueda. En adelante contamos como aplicamos estas tres fases en el proceso de nuestra investigación.

Para la primera parte, definimos nuestro objetivo de búsqueda: identificar si existe una agenda educativa de la extrema derecha española y conocer si se ha investigado y cómo se ha hecho. A partir de allí definimos las siguientes facetas características de nuestra investigación: *“Agenda educativa”, “Extrema derecha” “España”*.

Luego, de cada faceta derivamos sus correspondientes palabras clave. De la faceta Agenda educativa, derivamos los siguientes términos: *“agenda educativa”, “educación” y “education”*. De la faceta *“Extrema derecha”*, derivamos los siguientes términos: *“nueva extrema derecha”, “ultraderecha”, “posfascismo”, “ultracatólicos”, “fascismo”, “neofascismo”, “Vox”* y sus

correspondientes traducciones al inglés. En tercer lugar, combinamos las palabras clave mediante los operadores booleanos: ‘OR’ (“o”: nexos disyuntivos) y el operador ‘AND’ (“y”: nexos copulativos).

A continuación, mostramos mediante la tabla 1 los resultados hallados tras el proceso de búsqueda:

**Tabla 1**

*Resultados del proceso de búsqueda*

Ecuaciones de búsqueda	Bases de datos	Resultados de búsqueda
Nueva extrema derecha, agenda educativa, España	<i>Dialnet Plus</i>	70
	<i>Web of Science</i>	20
	<i>Teseo</i>	1
	<i>Google Scholar</i>	450
Veto parental, educación, España	<i>Dialnet Plus</i>	5
	<i>Web of Science</i>	4
	<i>Teseo</i>	0
	<i>Google Scholar</i>	50
Educación afectivo sexual, nueva extrema derecha, España	<i>Dialnet Plus</i>	45
	<i>Web of Science</i>	16
	<i>Teseo</i>	0
	<i>Google Scholar</i>	100

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, dentro de las palabras clave que constituyen las ecuaciones de búsqueda, colocamos la palabra “veto parental” y “educación afectivo sexual”. Ello se debe a que en la primera búsqueda bibliográfica realizada con la ecuación “Nueva extrema derecha, agenda educativa, España” los resultados registrados referían a aquellos dos temas fundamentalmente. De acuerdo con ello, precisamos la búsqueda, ampliando a las ecuaciones expresadas en la tabla 1, con sus correspondientes sinónimos y combinaciones.

## 1.2. Evaluación

Una vez realizada la búsqueda bibliográfica sistematizada, pasamos a evaluar los documentos registrados teniendo en cuenta determinados criterios que nos permitieron detectar documentos “falsos positivos”, así como seleccionar la bibliografía más directamente relacionada con nuestra investigación. Los criterios de inclusión que definimos fueron: publicaciones del área de Ciencias Sociales o de Educación; publicaciones completas y de acceso abierto; y, publicaciones dentro de la franja temporal referente a los últimos cinco años (desde 2018-2022). Este último criterio lo redefinimos para la primera faceta por no registrarse un número considerable de documentos en las bases de datos *Dialnet Plus*, *Web of Science* y *Teseo*. Además, observamos que el título y las palabras clave de cada documento tenga coherencia con nuestro tema de investigación, para luego leer el resumen y concluir con la lectura del documento completo. De esta forma, la bibliografía registrada en la primera fase se redujo y la precisamos a los intereses de nuestra investigación (ver tabla 2).

En el caso del proceso de búsqueda en *Google Scholar*, dada la cantidad de registros ofrecidos, delimitamos evaluar los documentos mostrados en las primeras cinco páginas. Concluimos con la elaboración de una base de 30 documentos bibliográficos, entre los que se hallan artículos y libros.

**Tabla 2***Resultados de la fase de evaluación*

Facetas	Bases de datos	Evaluados	Seleccionados
Nueva extrema derecha, agenda educativa, España	<i>Dialnet Plus</i>	70	1
	<i>Web of Science</i>	20	1
	<i>Teseo</i>	1	-
	<i>Google Scholar</i>	450	9
Veto parental, educación, España	<i>Dialnet Plus</i>	5	3
	<i>Web of Science</i>	4	1
	<i>Teseo</i>	-	-
	<i>Google Scholar</i>	50	2
Educación afectivo sexual, nueva extrema derecha, España	<i>Dialnet Plus</i>	45	8
	<i>Web of Science</i>	16	1
	<i>Teseo</i>	-	-
	<i>Google Scholar</i>	100	4

Fuente: elaboración propia

**1.3. Análisis**

Luego de la revisión bibliográfica, procedimos a realizar un análisis sistematizado (Codina, 2020) aplicando un mismo esquema para cada uno de los documentos que forman el banco de documentos. Organizamos el análisis mediante una tabla (Ver Anexos, p...) que recupera de cada documento: la referencia bibliográfica completa de la fuente, el resumen informativo, las principales aportaciones (valor o aspectos relevantes), otros aspectos (palabras clave, tipo de documento, comentarios).

**1.4. Síntesis**

En esta cuarta y última fase reunimos los principales resultados de nuestra revisión bibliográfica, elaborando un resultado final (Codina 2020). Dos objetivos guían la construcción de esta síntesis, por un lado, pretendemos dar cuenta de los principales componentes del ámbito revisado y por otro lado aportar una mirada crítica propia mediante la interpretación, con la intención de producir algo más que una mera yuxtaposición de resultados.

Organizamos los resultados finales en torno a las siguientes cuestiones: principales temas y conceptos clave; principales debates, contradicciones y problemas; oportunidades o huecos de investigación.

#### **1.4.1. Principales temas y conceptos clave**

##### *La existencia de la extrema derecha y el debate sobre su denominación*

En base al análisis sistemático realizado de la producción científica seleccionada, podemos reconocer que existe poca cantidad de bibliografía que se ocupe de la agenda educativa de la extrema derecha española en el contexto actual. A diferencia de otras temáticas que se enmarcan en una tradición de debates y análisis académicos, consideramos que nuestro fenómeno de estudio tiene un carácter coyuntural y marginal.

Los estudios analizados acuerdan en afirmar un auge de discursos de *extrema derecha* en Europa y, en menor medida, en América. En el escenario europeo, España no queda ajena. Uno de los temas transversales de los documentos analizados gira en torno al debate sobre los nombres que adquiere esa extrema derecha. Sus denominaciones son múltiples: *nueva extrema derecha* (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), *derecha radical* (Ruíz Díaz y Danet, 2022), *nueva derecha radical neoliberal* (Sales Gelabert, 2023) *neofascistas* (Díez Gutiérrez, 2022), *posfascistas* (Traverso, 2019), *extrema derecha 2.0* (Álvarez Benavides, 2018; Forti, 2021), *ultraderecha* (Jiménez Aguilar, 2021) y *fascismo* (Chomsky *et al.* 2019; Giroux, 2020). 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 (diferentes de un “nosotros”) como un enemigo a quien atribuirle los males.

En este marco, los estudios acerca de la nueva extrema derecha en España convergen en identificar al partido político Vox como partido de derecha radical, extrema derecha, nueva derecha radical neoliberal (Sales Gelabert, 2023) incluso neofascistas. En menor medida, hay autores que también mencionan a Hogar social Madrid (Álvarez Benavides, 2018) y a Hazte Oír como representantes de la extrema derecha española. Los análisis se enfocan en gran medida desde perspectivas jurídicas, sociológicas y/o políticas, ya que giran en torno a los siguientes temas: las causas que dieron origen a partidos políticos de extrema derecha como Vox; los factores que incidieron en las elecciones del año 2019; análisis del discurso de Vox, las características de los votantes de ese tipo de agrupaciones políticas, el auge de la derecha radical y la juventud española, las relaciones de Vox, la extrema derecha y el feminismo y los estudios de género y la emergencia política de la derecha radical en España en alusión a Vox.

#### *La agenda educativa de la nueva extrema derecha en España*

De acuerdo con Neubauer y Méndez-Núñez (2022) es innegable la presencia de posturas políticas y discursos de nueva extrema derecha en España. Sostienen que en cierta medida dejó de sorprendernos su incremento en la representación parlamentaria, pero su normalización no puede impedir que perdamos de vista el peligro de esta tendencia.

Como mencionamos en el anterior apartado, diversos estudios provenientes del derecho, la sociología, la comunicación y la ciencia política lo atestiguan. Advertimos que la producción científica desde perspectivas educativas es mucho menor.

Díez Gutiérrez (2022), Giroux (2020) y, Neubauer y Méndez-Núñez (2022) convergen en señalar una consolidación de la incursión de la nueva extrema derecha o del fascismo dentro de las instituciones públicas, y advierten de posibles amenazas para la democracia. En este contexto, la institución educativa no está exenta. Diversas posturas teóricas como Neubauer y Méndez-Núñez (2022), Díez Gutiérrez (2022), Díez Prieto (2019) y Martínez León (2021) acuerdan en la identificación de una agenda educativa de la nueva extrema derecha española, dirigiendo su mirada a Vox.

Como advertimos anteriormente, los trabajos sobre el tema de la agenda educativa de la nueva extrema derecha en España no abundan. Puntualmente hemos registrado seis trabajos. Tres de ellos (Díez Gutiérrez, 2022; Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), abordan explícitamente la agenda educativa de la nueva extrema derecha, desde enfoques distintos, pero utilizando conceptos similares. Por otro lado, también registramos tres trabajos (Díez-Gutiérrez

y Bernabé-Martínez, 2022; Giroux, 2020; Martínez León, 2021) que presentan argumentos complementarios al tema de la agenda educativa, aunque no tengan como objetivo central el tema. No obstante, nos permiten trazar una línea argumental y establecer un panorama coherente y consistente sobre nuestro ámbito de investigación.

El trabajo de Díez Prieto (2019) presenta los programas educativos propuestos por las diferentes agrupaciones políticas en las últimas elecciones generales de 2019 en España, sin realizar más allá de ello un análisis sobre el tema. Con un enfoque más analítico se encuentran los trabajos de Neubauer y Méndez-Núñez (2022) y Díez Gutiérrez (2022), quienes realizan una radiografía muy valiosa sobre el asunto.

Mediante un análisis documental, Neubauer y Méndez-Núñez (2022) dan cuenta de los horizontes educativos de la nueva extrema derecha en Europa. Afirman la irrupción de una “nueva extrema derecha” europea y el fortalecimiento de su representación parlamentaria tanto en instancias europeas como en las específicamente nacionales, como el caso de España. Los autores identifican un conjunto de propuestas en materia de política educativa de cuatro organizaciones políticas europeas: Alternativa para Alemania (Alemania), Agrupación Nacional (Francia), Liga Norte (Italia) y Vox (España), e identifican líneas de convergencia.

Díez Gutiérrez (2022) enfoca su análisis puntualmente en el escenario español y desarrolla la agenda educativa a partir de caracterizar lo que él denomina la pedagogía neofascista. El autor en su última obra *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia* detecta mecanismos de penetración de una agenda educativa que es, profundamente reaccionaria y radicalmente neoliberal. Ideología que, según el autor, respalda un neofascismo en las aulas y en el sistema educativo. De acuerdo con ello, en su trabajo sostiene que una forma de afrontar y prevenir el fascismo es, en primer lugar, detectarlo y, luego, combatirlo mediante una pedagogía crítica.

Semejante a los planteamientos teóricos mencionados, pero con un propósito diferente (identificar las concepciones de ciudadanía en los programas electorales de las elecciones generales de 2019), Martínez León (2021) también reconoce en el programa electoral de Vox un conjunto de propuestas vinculadas al ámbito educativo.

De acuerdo con los análisis realizados sobre dichos documentos consideramos que la agenda educativa de la nueva extrema derecha española gira en torno a los siguientes temas:

- a. La defensa de un nacionalismo exacerbado y excluyente que implica: una concepción centralizada del sistema educativo, la defensa de la identidad nacional frente a la interculturalidad y la propuesta de un sistema de evaluación nacional (Díez Prieto, 2019; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022); Díez Gutiérrez (2022) denomina a este aspecto “Pedagogía patriótica”. El sistema educativo debe conmemorar y legitimar la cultura hegemónica y robustecer la identidad nacional de sus ciudadanos (Martínez León, 2021).
- b. 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 a su vez 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). En la misma línea argumentativa Díez Gutiérrez (2022) se refiere a ello con los conceptos de pedagogía de la competencia y pedagogía del adoctrinamiento. En este marco, se promueve el veto parental o autorización expresa con consentimiento de los padres para actividades relacionadas a valores éticos, sexuales, sociales y cívicos (Martínez León, 2021). Acerca de la diversidad sexual específicamente no hay ningún pronunciamiento en el contexto de la agenda educativa publicada por Vox, a diferencia del resto de organizaciones políticas.
- c. Xenofobia y antiinmigración, lo que implica el pronunciamiento sobre la religión y el alumno inmigrante. 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). Algunos autores enmarcan dichos aspectos en lo que denominan “pedagogía del adoctrinamiento catequético”, “pedagogía de la segregación” y “pedagogía racista” (Díez Gutiérrez, 2022).
- d. Ausencia de pronunciamiento en algunos casos y pronunciamiento negativo en otros acerca de colectivos vulnerables, como el colectivo LGBTI, las mujeres, personas inmigrantes (Díez Gutiérrez, 2022; Martínez León, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022).
- e. 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).

Dentro de la producción científica registrada también evidenciamos análisis en torno a cuestiones más específicas de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española como lo es la libertad educativa. Constituye uno de los elementos sustanciales de dicha agenda, como se ha explicitado antes. Hallamos que este aspecto ha motivado, a diferencia de otros, estudios específicos por los debates que genera la cuestión de la libre elección y el veto parental relacionado con la educación afectivo sexual. Desde enfoques jurídico-constitucionales ello se aborda a partir de la reflexión sobre la medida educativa denominada pin parental. La misma ha generado distintos debates a partir de su posible implementación en la Comunidad de Murcia en el curso académico 2019-2020. Se trata de una propuesta educativa que pretende evitar que los estudiantes accedan a determinados contenidos (como la educación sexual o la diversidad sexual), entendiendo ello como un impedimento al adoctrinamiento (Gómez Abeja, 2022).

En relación con ello y desde una perspectiva más educativa o pedagógica se enfoca el tema desde el análisis del concepto de libertad educativa. Se sostiene que dicho concepto se manifiesta de dos maneras o bajo dos formas: como libertad de enseñanza y como libertad de elección de centro. Bajo estas concepciones de libertad subyacen elementos fundamentales como concepciones neoliberales de educación o por el contrario como bien común y público (Díez Gutiérrez y Bernabé Martínez 2022).

#### **1.4.2. Principales debates, contradicciones y problemas**

En el apartado anterior expusimos los temas y conceptos clave del ámbito de investigación centrado en la agenda educativa de la nueva extrema derecha española. Diversas posturas teóricas convergen en advertir ciertas contradicciones, debates abiertos y problemas.

En primer lugar, se advierte que la existencia de un programa educativo de extrema derecha supone una seria amenaza para los sectores históricamente vulnerables, así como para la población inmigrante y en general para la vida democrática (Díez Gutiérrez, 2022; Giroux, 2020; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022). En este marco, se reconoce el papel protagónico que la educación como campo eminentemente político y social tiene en el contexto de propagación de las ideologías. De acuerdo con ello, se remarca el valor de la educación. Por un lado, como instrumento político, en tanto el modelo educativo revela en gran medida el tipo de sociedad que se desea y concretamente el modelo de ciudadano que se pretende formar (Díez Prieto, 2019; Neubauer y Núñez Méndez, 2022). Por otro lado, desde el enfoque de la pedagogía crítica, como forma de conciencia histórica y testigo moral (Giroux, 2020) que tiene una función

esencial en el combate de ideologías autoritarias y peligrosas para la democracia (Díez Gutiérrez, 2022).

En segundo lugar, como hemos visto, uno de los aspectos educativos presentes en la agenda educativa de la nueva extrema derecha española gira en torno a la libertad de las familias sobre la educación de sus hijos. En este punto, algunos autores acuerdan en que el concepto de “libertad” empleado en el ámbito educativo y en la agenda educativa de la nueva extrema derecha resulta polisémico y confuso, ocultando tras de sí un amplio abanico de sentidos distantes entre sí. La cuestión parte de emplear indistintamente los conceptos de libertad, libertad educativa, libertad de enseñanza, libertad de elección (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, resultando una amenaza para la educación entendida como bien común y bien público y, para el sistema educativo en tanto garante de derechos y oportunidades para todos. Según algunos autores la concepción de libertad que subyace en la agenda educativa de la nueva extrema derecha apela a una libertad de enseñanza distanciada de la igualdad de oportunidades y de la equidad educativa (Díez Gutiérrez y Bernabé Martínez 2022).

Lo anteriormente dicho se observa con mayor claridad en el terreno práctico con los debates que aún siguen existiendo acerca de las medidas educativas que promueven la libertad de las familias para decidir sobre la educación de sus hijos. Se trata de las propuestas que censuran el derecho a la educación de los niños y niñas. Desde una reflexión jurídica constitucional se sostiene la legitimidad de la formación en valores democráticos (avalado en el art. 27.2 CE) así como la legitimidad de la exposición por parte del profesorado de ideas sobre las que incluso no se alcance consenso social, pero que coexisten en una sociedad plural y diversa como es la propia de un Estado democrático. Desde esta postura, y bajo el amparo del art. 27.3 CE, se afirma el rechazo de cualquier adopción del denominado pin parental o veto parental. Se advierte, además, que medidas similares a las mencionadas podrían poner en peligro la educación como formación integral de niños y niñas desde la perspectiva del art. 27.2 CE (Contreras Mazarío, 2021; Gómez Abeja, 2021). En la misma línea, desde las posturas teóricas que comprenden el derecho a la educación desde su dimensión ideológica y como un instrumento que debe estar al servicio de la igualdad, la dignidad, el pluralismo y los derechos,

el veto parental se concibe como una amenaza para la construcción de una sociedad abierta de ciudadanos y ciudadanas libres, dignas e iguales (Suárez Llanos, 2020).

Otra contradicción y dilema que se desprende de allí se vincula con la educación afectivo sexual 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 nueva extrema derecha española. Ello entra en contradicción con narrativas institucionales-internacionales, narrativas legislativas-nacionales y narrativas epistemológicas-críticas, como establecen con claridad algunos estudios (Bejarano Franco *et al.*, 2021; Calvo González, 2021).

Por lo dicho, parece evidente que lo que deja ver la agenda educativa de la nueva extrema derecha española, es una negación o invisibilización de desigualdades sociales y de género, así como la situación de vulnerabilidad de determinados grupos sociales. De igual forma, se evidencia una defensa de políticas antiigualitarias y antidemocráticas, que pregonan por un sistema social individualista y tradicionalista, que deja poco espacio para una “transformación igualitarista y emancipadora de las opresiones y desigualdades de género” (Sales Gelabert, 2023, p.102).

#### **1.4.3. Oportunidades o huecos de investigación**

De acuerdo con el trabajo analítico llevado a cabo sobre la bibliografía registrada podemos afirmar en primer lugar la existencia de una agenda educativa de la nueva extrema derecha española que tiene como aspecto sustancial la apelación a un uso particular y reduccionista de la libertad educativa. En este marco, consideramos importante continuar investigando sobre las propuestas educativas de dicha fuerza política, las concepciones que subyacen y las derivaciones que las mismas pueden tener para el ámbito educativo. En consonancia con ello, pensamos que sería igualmente relevante continuar detectando/desmontando ideas y propuestas que, en nombre de la libertad, atentan contra los derechos de las personas.

En esa misma línea, otra oportunidad de investigación que encontramos es el análisis sobre los cambios o continuidades en las medidas educativas de la nueva extrema derecha española en vistas a las próximas elecciones generales a desarrollarse en el presente año. Los estudios existentes, como hemos podido mostrar, abordan sobre todo los programas electorales presentados en las elecciones generales del año 2019, así como los discursos y actuaciones de la nueva extrema derecha manifestadas públicamente hasta comienzos del año 2022. Junto con

ello, también creemos que sería oportuno analizar la presencia de los derechos humanos en dichos programas educativos.

Por otro lado, pensamos que sería un aporte a la producción científica ampliar los estudios acerca del veto parental desde una perspectiva más educativa. Los estudios registrados se realizan, en la mayoría de los casos, desde un enfoque jurídico-constitucional, desde las ciencias políticas, desde la comunicación social o la publicidad. Por su parte, los análisis educativos se llevan a cabo mediante análisis documentales, análisis del discurso de medios de comunicación y redes sociales, y de narrativas del profesorado universitario. En consecuencia, consideramos pertinente emprender estudios que exploren las percepciones y narrativas de agentes educativos, fundamentalmente de estudiantes de Magisterio, futuros profesionales de la educación. En este sentido, sería fructuoso un análisis sobre cómo se halla el discurso de los estudiantes de Magisterio en relación a las concepciones que subyacen en la agenda educativa de la nueva extrema derecha, fundamentalmente en lo que concierne a la libertad educativa y a la educación afectivo sexual.

También, otro posible hueco fértil de investigación lo encontramos en el análisis sobre las razones por las que los debates en torno a la educación afectivo sexual parecen seguir abiertos y sobre sus posibles consecuencias.

Por último, nuestros análisis nos muestran que es oportuno investigar sobre los efectos que las medidas relacionadas con el veto parental pueden tener sobre el lugar del profesor como profesional y su autoridad en relación con los y las estudiantes y sus familias.

## **2. Marco teórico**

En el presente apartado, exponemos el marco teórico desde el que nos posicionamos en relación con lo que comprendemos por nueva extrema derecha radical, educación, libertad, educación afectivo sexual y veto parental. La elección de estos conceptos estuvo guiada por el estado de la cuestión que realizamos previamente. Allí, hemos tratado con detenimiento la literatura hallada relacionada a nuestro tema y hemos derivado y precisado esas categorías que encuadran y fundamentan conceptualmente nuestro estudio.

## 2.1. Nueva extrema derecha o nueva derecha radical

Diversas producciones científicas acuerdan en establecer un renacimiento de la extrema derecha en Europa. Respecto a España particularmente, convergen en identificar en la actualidad al partido político Vox como el mayor representante de dicha ideología política, con una evidente inserción en el “parlamento nacional como tercera fuerza política” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p.3), pero también en sitios y espacios en los que tradicionalmente se ha querido inmunizar de poder “y por tanto de posibilidad de resistencia” (Giroux en Freire, 1990, p. 20).

Existen divergencias en relación a las denominaciones con las que nombrar y definir las fuerzas políticas de extrema derecha de nuestra época: neofascismo, posfascismo, extrema derecha radical, nueva extrema derecha, ultraderecha, extrema derecha 2.0, entre otras. 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 con claridad a una única nomenclatura ideológica. Entrar en el debate terminológico o semántico, así como en el de las condiciones que hicieron y hacen posible el auge de la nueva extrema derecha, o incluso, la teorización de las etapas u olas de esta ideología política (Mudde, 2021; Neubauer y Méndez-Núñez, 2022), aunque nos resulta interesante, significaría desviarnos de nuestro tema de investigación. No obstante, es preciso establecer la noción de extrema derecha que compartimos y que emplearemos en esta investigación.

De acuerdo con Sales Gelabert (2023) la categoría de *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).

### **2.1.1. La nueva extrema derecha radical en España. El caso de Vox.**

Mediante un análisis documental de los textos programáticos de Vox, así como de proyectos e intervenciones parlamentarias, y siguiendo al politólogo Cas Mudde, 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 nueva extrema derecha radical<sup>2</sup> en el partido político Vox. 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) así como Lerín Ibarra (2022) agregan a esos elementos, el liberalismo etnocrático.

De acuerdo con Sales Gelabert (2023) el nativismo combina,

(...) nacionalismo y xenofobia que defiende que en cada Estado deberían vivir únicamente miembros del colectivo nativo (la nación), y que los elementos no nativos (o “foráneos”), ya sean estas personas o ideas, constituyen una amenaza para la pervivencia del Estado nación homogéneo. Se expresaría en diferentes formas de xenofobia y de racismo institucional contra minorías étnicas, sociales, sexuales, ideológicas o religiosas, cuestionando directamente sus derechos. Apuesta por una concepción no cívica de la nación, en algunos casos de base étnica. (p. 109)

Ello significa que el nativismo como construcción ideológica sostiene la defensa de ideas y valores supuestamente idiosincráticos de la propia cultura y que la nación debe estar habitada por miembros del grupo nativo. Reivindica una concepción de nación “que tiene como elemento sustancial lo cultural, lo étnico, es decir, patrocina el etnonacionalismo. La nación para Vox y para la derecha radical no se elige, se adquiere si uno cumple con unos requisitos culturales de la misma” (Lerín Ibarra, 2022, p.355). Este nativismo también es denominado “nacionalismo exacerbado y excluyente motivado por un sentimiento xenófobo contra la inmigración”

---

<sup>2</sup> 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*.

(Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p.6). A diferencia de posturas claramente racistas como el fascismo clásico y la extrema derecha tradicional, esta nueva extrema derecha desplaza el foco de la discriminación: “la raza es sustituida por la cultura para llevar a cabo un rechazo a la interculturalidad” (p. 6).

En relación con el nacionalismo, Lerín Ibarra (2022) identifica en la ideología de Vox el elemento de la *palingenesia ultranacionalista*, de acuerdo a un discurso que honra, la retórica belicista y la ausencia de mitificación de la violencia, la reconquista, el imperio colonial, los Tercios de Flandes, la Batalla de Lepanto, la Guerra de la Independencia, y características globales del ultranacionalismo palingenésico. En relación a ello, también se menciona una ausencia de condena al régimen franquista, diversos elementos antipluralistas en sus proyectos y un autoritarismo punitivo.

Otro aspecto propio de la nueva extrema derecha radical identificado en Vox es el autoritarismo, “Se afirma a través de la defensa de la jerarquía social, el castigo severo, la defensa de la disciplina, y enfoca los problemas sociopolíticos como problemas de orden” (Sales Gelabert, 2023, p.109).

El populismo consiste en concebir la sociedad en dos grupos antagónicos: el pueblo puro o la nación y la élite o clase política corrupta. Los grupos políticos de nueva extrema derecha radical como Vox, se presentan y definen como defensores legítimos “de los intereses y derechos del pueblo, cuestionando el entramado político-institucional como expresión de la corrupción político-institucional de la élite (Sales Gelabert, 2023, p. 109). El populismo entendido de esta forma, utiliza los conceptos de país o pueblo de manera homogénea y por tanto excluyente con todo lo que sea diferente a ese “pueblo”. De acuerdo con Neubauer y Méndez-Núñez “el populismo de derechas no funciona tanto de manera racional como aplicando una retórica emocional, maniquea y autoafirmativa” (2022, p. 7).

Por último, el liberalismo etnocrático también define a este tipo de ideología política como Vox. Consiste en una asunción del liberalismo, pero asumiendo “la alternancia en el poder de distintas fuerzas políticas, la renuncia a la violencia, la asunción del imperio de la ley” con una postura conservadora “de la democracia parlamentaria, a través del cual conformar un sistema de discriminación institucionalizado y validado democráticamente” (Neubauer y Méndez-Núñez, 2022, p.7).

Los aspectos mencionados se derivan y subyacen en los documentos programáticos de Vox de los años 2013, 2018 y 2021, en donde se establecen sus principios y propuestas.

(...) el refuerzo de la unidad nacional, el cierre de fronteras, la expulsión de los inmigrantes en situación «irregular» y los que están en situación regular que hayan cometido delitos, el endurecimiento de las condiciones para la obtención de la nacionalidad, la defensa de la estrategia asimilacionista y la vinculación entre inmigración y delincuencia. (Sales Gelabert, 2023, 110)

En lo que respecta al documento del año 2018 (Sales Gelabert, 2023) se presentan con fuerza el autoritarismo, el neoliberalismo y la defensa de los valores tradicionales, familiaristas y conservadores. Ejemplo de ello es la comprensión de la familia como “natural” y como institución anterior al Estado; la propuesta de suprimir el Ministerio de Igualdad y crear el Ministerio de la Familia; la anulación de la ley de violencia de género; la promulgación de una ley de violencia intrafamiliar. Se evidencia una clara postura contraria “a políticas públicas contra la violencia de género (...) despoltización y privatización de la familia, alejándola de cualquier intromisión por parte de los poderes públicos” (Sales Gelabert, 2023, p.111).

El texto programático de 2021 de Vox, en el que también se presentan diversas medidas y que se denomina Agenda España, se centra fundamentalmente en una postura contraria a una agenda globalista, por considerarla “adoctrinamiento ideológico del separatismo y globalismo” (Sales Gelabert, 2023, p.111). El marco ideológico se centra en la combinación de “neoliberalismo con su defensa de la propiedad como base de la libertad, nativismo y valores conservadores. Continúa la presencia del nativismo (...) la identificación de la inmigración con la delincuencia, el autoritarismo y las propuestas económicas neoliberales” (p. 112).

En estos documentos, pero especialmente en el último -año 2021- se utiliza la expresión “igualdad entre españoles” y se coloca mayor énfasis a la dimensión privada de la familia y la connotación negativa de la categoría “género” e “ideología de género”, postulando un claro discurso antigénero. Se refuerza la idea de “protección de la familia como espacio de libertad e individualidad, espacio privado ajeno a la intervención de los poderes públicos” (Sales Gelabert, 2023, p. 113). Tal es así que se afirma que los hijos no son del Estado, sino de sus padres. Se enfatiza en “la derogación de la ‘Ley Herodes’ y todas las leyes que vulneran los derechos de los padres a educar a sus hijos en libertad (...), sobre todo en relación con la educación sexual-afectiva” (Sales Gelabert, 2023, p. 113).

Appel en un artículo del año 2015 expresaba, refiriéndose a la extrema derecha:

Aunque hay tensiones claras y conflictos en esta alianza, en general su objetivo es proporcionar las condiciones educativas que consideran necesarias para aumentar la competitividad internacional y proveer la disciplina que permitiría retornar a un pasado romántico del hogar, la familia y la escuela 'ideales'. (p.77)

En conclusión, según los aportes teóricos consultados, hay elementos que se mantienen a lo largo de los proyectos y discursos de Vox, como el nativismo y el neoliberalismo; otros pierden un poco de fuerza, como el populismo, y luego se observan 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).

## **2.2.La educación y su dimensión política e ideológica**

Desde la antigua Grecia, la educación era considerada un instrumento de gran valor para la construcción de una *pólis* mediante la formación de ciudadanos. Desde aquel momento hasta nuestros tiempos, podemos identificar un aspecto estructural de la educación: la tensión entre la formación de un ciudadano y la formación para la libertad, tensión “entre autoridad y libertad y tal vez entre ayer y hoy” (Freire, 1990, p. 173). Ésta ha sido y sigue siendo una de las tensiones estructurales de la educación institucionalizada y, desde nuestra perspectiva, pensamos que es una tensión válida, que debemos poder sostener.

Becker: ¿Podemos ponernos de acuerdo en que debemos formar a la persona para la individualidad y, a la vez, para su función en la sociedad?

Adorno: Formalmente esto es, por supuesto, bastante evidente. Solo que en el mundo en que vivimos no creo que ambos objetivos sean conciliables entre sí. La idea de un tipo de armonía (...) entre la persona que funciona socialmente y la persona formada en la plenitud de sí misma, no resulta ya alcanzable.

Becker: No, de lo que se trata es de resistir estas tensiones. Tensiones irresolubles en el sentido en que lo es la relación entre teoría y praxis, que está en el centro mismo de nuestra educación moderna.

Adorno: pero en tal caso la educación debe trabajar sobre esta quiebra y debe elevar esta misma quiebra a consciencia, en lugar de maquillarla y sustentar tales o cuales ideales de totalidad y espejismo parecidos. (Adorno, 1998, p.104)

Aunque resulte difícil y sea uno de los temas que más debates generan en torno a la educación, no es posible reflexionar sobre ella sin hacerlo también sobre sus fines y acerca del tipo de comunidad que soñamos. Si la educación es uno de los actos más preciados, creemos que es justamente por eso, porque es uno de los instrumentos sociales que nos permite proyectar y construir un determinado porvenir.

Delval (1996), sostiene que los fines de la educación “no son eternos e independientes del contexto social, sino que, por el contrario, están estrechamente ligados a la sociedad que educa. (...) Por encima de las creencias y los deseos de los individuos, la realidad material es determinante (...)” (p. 87). En este marco, la escuela tiene dos complejas funciones: reproductora del orden social y liberadora de las personas, suministrándoles instrumentos para entender y transformar la realidad física y social. La educación como institución social e instrumento de transmisión cultural e ideológica, responde a la necesidad de integración y construcción social. Este es su aspecto conservador y reproductor. Busca sostener un vínculo o lazo cultural y político intergeneracional. La otra cara de la educación es su dimensión emancipadora, liberadora, transformadora, que pretende brindar a las personas las herramientas necesarias para la transformación. La educación es la relación dialéctica entre estas dimensiones.

Por lo dicho, la educación es un acto político e ideológico (Freire, 1990), que tiene, o debería tener, propósitos definidos en busca de determinados fines. Su carácter político e ideológico define a su vez el carácter no neutral de la educación (Freire, 1990). La educación como acto, está atravesada por elecciones que implican inclusiones y exclusiones en el marco de una ética pública y democrática. Es decir, sus decisiones están mediadas por un conjunto de valores y derechos formulados por la sociedad: “(...) no es la educación lo que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan” (Freire, 1990, p. 168). De acuerdo con ello, materialmente hablando, la educación no tiene fines fijos y permanentes, sino que los mismos cambian de manera general de acuerdo con el tipo de sociedad y, de manera particular, dependiendo de circunstancias relativas a los grupos, sectores, clases (Delval, 1996).

Comprender la educación como acto político es comprenderla de manera relacional, y no como una dimensión aislada de la comunidad y de las luchas sociales. En este sentido Apple (2015) expresa que la educación “requiere que la situemos dentro de relaciones desiguales de poder

que operan en la sociedad y dentro de las relaciones de explotación, dominación y subordinación (y conflicto) que generan y que son generadas por estas relaciones” (p. 6).

Por otro lado, la no neutralidad viene dada, en tanto “La educación consiste en una serie de teorías llevadas a la práctica. No podemos evadirnos de este hecho” (Freire, 1990, p. 185). Existen objetos de conocimiento, culturales, prácticas, habilidades que se nos impone como educadores. La educación es un instrumento de construcción ideológica (Suárez Llanos, 2020).

En relación con ello, también es fundamental comprender que “el elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral” (Freire, 1990, p. 176). Los educadores no pueden escapar a decidir opciones; “deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan. A mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol del educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar su propio trabajo” (Freire, 1990, p. 176).

La educación es un ideal (Giroux, en Freire 1990), no como idea universal sólida y ahistórica, sino como proyecto inacabado, progresivo y siempre por hacerse. Pensamos que lo que define a la educación es un verbo o un adjetivo amplio y abierto. La educación como una institución social, pública y democrática, es un referente de cambio que debe resistir las formas de dominación y “alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual” (Giroux, en Freire 1990, p. 15).

No admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino a aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’. (...) La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia. La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales (...). (Freire, 2000, p.85)

### **2.2.1. La educación es un derecho**

La educación es un derecho humano fundamental. El derecho a la educación es el derecho a una educación de calidad que permita a las personas desarrollarse integralmente con el objetivo de transformar su realidad (UNESCO, 2022). El mayor responsable de garantizar los derechos es el Estado -y todos como parte de él-, quien tiene una serie de responsabilidades y obligaciones: 1) evitar tomar medidas que obstaculicen este derecho; 2) protegerlo de terceras partes que interfieran en el disfrute de la educación; y, 3) cumplir, promoviendo y garantizando mediante medidas, que el derecho a la educación sea efectivo para las personas (UNESCO, 2022).

Desde esta perspectiva institucional del derecho a la educación, podríamos comprender que la relación de ésta con el Estado es una relación de derecho (Gómez Abeja, 2022). La Declaración Universal de los Derechos Humanos fundamenta el derecho a la educación, como a los demás, en el reconocimiento de la dignidad de la persona, y no en la “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (art. 2, DUDH). La educación es un derecho frente a la discriminación, a la desigualdad, a la miseria, de allí que sea necesario no olvidar “su objeto y finalidad: ‘el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales’” (Suárez Llanos, 2020, p. 103).

Suárez Llanos (2020) exige poner la mirada en dos conceptos fundamentales en relación con el derecho a la educación. El primero, el concepto de dignidad: entiende que se debe reforzar que “los derechos no se justifican solo como un factor de protección frente al otro y al Estado, sino como triunfos de la razón al servicio positivo del sentido más profundo de la realización de la igualdad en la libertad personal” (p. 103). El segundo, el concepto de sociedad abierta “de ciudadanos y ciudadanas libres, dignos e iguales frente al dogma, los populismos y todas las formas de unidad, cierre y homogenización identitaria por raza, sexo u otra ‘condición sospechosa’” (Suárez Llanos, 2020, p. 129).

### **2.2.2. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño**

En el año 1989 se aprueba la *Convención sobre los derechos del niño*. Este documento garantista de la igualdad y el trato digno de los niños y niñas resulta un “modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana” (Unicef, 2006, p. 6).

Dicha convención reconoce que los niños y las niñas son titulares de varias cosas. Así, por ejemplo, en el artículo 12 se expresa el “derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez” (art. 12.1). Más adelante, y en la misma línea, se afirma que el niño tiene derecho a la libertad de expresión, ello significa: “libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras (...)” (art. 13.1). El niño también tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 14.1), respetando los estados “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” (art. 14.2).

Los últimos artículos mencionados suelen ser controvertidos, debido a que los padres o el Estado se arrogan la titularidad del derecho. En realidad, lo que puede leerse en la Convención es que los padres deben “guiar al niño en el ejercicio de su derecho” (Gómez Abeja, 2022; Suárez Llanos, 2020).

En relación con el derecho a la educación, dicha Convención (2006) establece en el artículo 28 que tal derecho debe ejercerse progresivamente y en igualdad de oportunidades; se debe desarrollar “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño”, inculcando el resto de los derechos humanos. Más adelante, se fundamenta ello en función de preparar al niño para que desarrolle una vida “en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (art. 29.1).

La educación de los niños y niñas es un derecho complejo en tanto se articula con el derecho de los padres a guiar (e inevitablemente a elegir) las vías ideológicas, morales y religiosas de sus hijos, y, al mismo tiempo, “con carácter preferente y fundamental, el derecho de los hijos a la libertad de creencias en su formación” (Suárez Llanos, 2020, p. 104). Acordamos con posturas como la de Suárez Llanos en que la edad de la persona no resta dignidad ni valor a los derechos, “solo exige mayores garantías y protección para una formación en el respeto a la igualdad, la libertad, la diversidad y la dignidad” (2020, p. 103).

### **2.2.3. La tensión: libertad y educación. La libertad es una conquista.**

Como mencionábamos al comienzo de este capítulo, una de las tensiones que atraviesa a la educación es la formación de la persona en nombre de la libertad. O, dicho de otro modo, articular la formación de la persona para la vida social y al mismo tiempo para su libertad. Creemos que lo interesante de este problema no estriba en solucionarlo, eliminando alguna de sus partes, sino en asumirlo como tal reconociendo en él la complejidad de la educación.

Dewey (2010) ha advertido que, cuando de la libertad del alumno se trata y que la educación exalta, es necesario preguntarse: “¿qué significa la libertad y cuáles son las condiciones bajo las cuales es capaz de realización? (...) ¿cuál es el papel del maestro y de los libros al fomentar el desarrollo educativo del ser inmaduro?” (p. 70). Para este autor, la libertad sólo es posible de realización bajo ciertas condiciones, bajo determinadas reglas, que harían posible que las personas sean libres. Esto significa que la libertad no está dada naturalmente.

Como ciudadanos, en la vida ordinaria, estamos sometidos a diversos controles sociales que, en muchas ocasiones, no se sienten como una restricción a la libertad (Dewey, 2010). Ello se debe a que el orden es establecido por el “espíritu activo de todo el grupo” (p. 95) y no por el deseo o voluntad de un individuo. Dewey está advirtiéndolo que “el control se ejerce por las situaciones en que todos toman parte”; en el marco de un centro escolar, la autoridad ejercida por un maestro no significa la manifestación de la voluntad estrictamente personal, sino que lo hace como agente “de los intereses del grupo como un todo” (p. 95). Lo que establece los controles y/o las limitaciones a las acciones de cada persona son las situaciones de las que formamos parte, participando, cooperando, elaborando. En el ámbito educativo, la guía que ofrece el maestro para el desarrollo integral del alumno es una práctica posibilitadora de la libertad, y no una limitación de ella (Dewey, 2010). Por ello, el control no es externo, es la condición de posibilidad de la experiencia en común. Esto denota el carácter práctico y político de la libertad.

Las situaciones, los juegos, los dispositivos sociales que establecen/crean reglas y al mismo tiempo posibilitan libertades son históricos y cambiantes. De allí que sea preciso comprender que la libertad es una práctica y una conquista, que emana de la construcción de “verdades” que habilitan a convivir a todos con iguales derechos y oportunidades.

Uno de los mayores problemas que se presenta en relación con la libertad -al igual que con otras categorías de raíz filosófica- es el uso indistinto que se hace de las diversas significaciones que

soporta. Libertad se dice de diversas formas de acuerdo tanto al ámbito en el que nos situemos, así como al momento histórico.

Dewey (2010) ha diferenciado la libertad de pensamiento o “libertad de observación y de juicio” (p. 101) de la libertad física, externa o de movimientos. Según el autor, uno de los errores más comunes es identificar la libertad con este último sentido.

De acuerdo con Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez (2022), en el momento histórico actual, caracterizado por un sistema altamente neoliberal, circula una noción dominante de libertad asociada a una libertad negativa en tanto es sinónimo de *libertad de elección* sin interferencias de terceros. Se trataría de una acepción individualista de libertad y no de una libertad política, lo que significa la primacía de la voluntad particular y sus deseos e intereses por sobre el bien común.

Dicha concepción de libertad niega la sociedad entendida como una construcción y entramado de estructuras de poder y relaciones que condicionan e influyen en la vida de las personas. La libertad individual es negativa, porque no tiene en cuenta el marco, la situación o la comunidad, que excede las voluntades individuales (Dewey, 2010) y -situación- de la que la libertad emana.

La libertad educativa ha sido históricamente un elemento central en los debates educativos. En el caso de España (Díez Gutiérrez y Bernabé Martínez, 2022) el tema es recurrente: desde el momento constituyente de 1978, durante los siglos XIX y XX, así como en los últimos años con el debate sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía y con el denominado pin parental.

Luego de esta revisión, los autores (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022) identifican algunas constantes: i) la educación como derecho y la libertad de enseñanza se presentan como elementos contrapuestos; ii) la libertad educativa, asociada a la libertad de enseñanza y ésta a su vez a la libertad de elección, produce un estrechamiento de dicha categoría; iii) rechazo o separación del Estado en materia educativa; iv) neutralidad ideológica de la educación pública; v) la libertad educativa se asocia a la libertad de elegir, teniendo menos centralidad la cuestión religiosa y moral<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Desde nuestra postura, no acordamos con los autores en este último punto. Pues, consideramos que las resistencias y rechazo explícito -y una supuesta “libertad de elegir”- que se evidencia en algunos grupos

De acuerdo con lo expuesto, en la actualidad se evidencia un sentido de la libertad educativa asociado a la libertad de crear centros de titularidad privada y a la elección de las familias del modelo educativo para sus hijos de acuerdo a sus preferencias y convicciones. Las condiciones que hacen posible esa situación es un contexto de “mercantilización educativa, desigualdad social y rechazo al Estado y poderes públicos como elemento de cohesión” (Diez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022, p. 225). Con ello, se consolida un sentido de libertad educativa en clave neoliberal.

Estos sentidos con los que circula la noción de libertad en el ámbito educativo presenta los siguientes problemas: 1) “la elección de centro es un derecho imposible de universalizar, salvo que se diera un escenario de oferta educativa infinita e igualdad absoluta de condiciones para las familias que opten por ella” (Diez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022, p. 226); 2) la libertad de enseñanza asociada a la creación de centros con ideario propio opera en un contexto donde los recursos necesarios para crear tales centros están desigualmente distribuidos; 3) la libertad de creación y elección de centro es una forma de salvaguardar una ideología y confesión determinada, caracterizada por ser segregadora, antiderechos y antidemocrática.

Esta noción de libertad educativa también se ha visto vinculada a la libertad ideológica o de conciencia (Gómez Abeja, 2022). Desde una perspectiva jurídica-constitucional también se la conoce como objeción de conciencia, que significa: “una oposición o negación al cumplimiento de una norma por ser contraria a la conciencia individual, pero jurídicamente solo puede hablarse de objeción cuando la misma esté reconocida como un derecho por el ordenamiento” (p. 211). Sobre la base de esto se han desarrollado los debates en torno al derecho que asiste a los padres y/o madres a elegir la educación de sus hijos e hijas de acuerdo con sus propias convicciones. No obstante, este derecho no autoriza a evadir contenidos educativos obligatorios (Gómez Abeja, 2022).

Para resistir a aquella idea de libertad negativa (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022) se propone una concepción de libertad educativa en sentido republicano, cercana a la acepción de Dewey compartida anteriormente. La libertad republicana:

---

sociales sobre la educación afectivo sexual es justamente la muestra o presencia de ese aspecto moral/religioso.

(...) aspira a la ausencia de dominación (...) no se deriva de la mera ausencia de injerencia por parte del Estado o de un tercero, sino que es resultado de una intervención política y democrática que garantice la existencia de sujetos recíprocamente libres que no necesitan permiso para navegar la vida civil. (Diez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022, p.227)

Si recuperamos la concepción de Dewey, podríamos sostener que la libertad solo es posible pensarla en el marco de una comunidad educativa común de la que somos parte y como resultado de una intervención política democrática (Díez-Martínez y Bernabé-Martínez, 2022). En este marco, la libertad educativa tiene que ser la posibilidad de participar y construir un espacio común, de crecimiento social e individual.

#### **2.2.4. La educación y el adoctrinamiento**

La libertad educativa también está vinculada a la dimensión de la neutralidad educativa y su separación del adoctrinamiento. Una educación en libertad o una libertad educativa, se dice, debe ser neutral, de otra forma se estaría realizando adoctrinamiento. Hemos abordado en el inicio de este capítulo la relación entre la educación y la neutralidad. En cuanto a la idea de adoctrinamiento educativo o ideológico, es importante reconocer que se trata de una cuestión problemática en sí misma.

Como hemos acordado al inicio de este capítulo, la educación institucionalizada tiene el objetivo de transmitir un conjunto de saberes y prácticas como parte de lo que se conoce como ideario educativo constitucional. Gómez Abeja (2022) sostiene, desde un análisis jurídico constitucional, que “la actividad educativa del Estado no es neutral cuando está referida a los valores que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional, los valores éticos comunes” (p. 217). Asumir la no neutralidad de la educación no parece significar de suyo que sea adoctrinamiento, cuando la práctica educativa se desarrolla sobre valores éticos consensuados democráticamente. O en todo caso, puede hablarse de un adoctrinamiento lícito. Por el contrario, “cuando se esté ante valores distintos de los anteriores, los mismos deberán ser expuestos de manera rigurosamente objetiva, con la exclusiva finalidad de instruir o informar sobre el pluralismo realmente existente en la sociedad” (Gómez Abeja, 2022, p. 219).

La cuestión del adoctrinamiento se vincula estrechamente a nuestro tema, por ser una idea medular en la agenda educativa de la nueva extrema derecha española. En ese marco se

presenta el veto o pin parental, por el partido político Vox, como un instrumento para evitar un supuesto adoctrinamiento de los niños en las aulas. Específicamente busca evitar que los menores participen de charlas o talleres sobre sexualidad, violencia de género o feminismo.

Desde las lecturas jurídico constitucionales se repara en que la Constitución Española en materia educativa no es neutra (Gómez Abeja, 2022; Contreras Mazarío, 2020). En el conocido y polémico art. 27 de la Constitución española, se establece no solo el objeto de la educación sino, además, cuál es el objetivo que debe promover la educación. En este marco se habla de la existencia de un ideario educativo constitucional (Gómez Abeja, 2022).

El apartado segundo del —complejo— art. 27 CE establece el objeto que tendrá la educación: «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (...) el art. 27.2 de la Constitución contiene la definición del objetivo que debe perseguir la educación, cualquiera que sea la naturaleza, pública o privada, de cada centro docente, precepto que constituye lo que podría denominarse sin metáfora el ‘ideario educativo de la Constitución’. (Gómez Abeja, 2022, p. 216)

Todo ello encontraría su fundamento último en la concepción de la escolarización obligatoria como medio legítimo para garantizar, junto con otros poderes públicos, el libre desarrollo integral de la personalidad de cada individuo, en el marco de un sistema democrático y de formación de ciudadanos respetuosos de las reglas, valores, derechos y libertades fundamentales.

Desde el rol del docente, cuando se deban abordar cuestiones polémicas o controvertidas, la clave será que las enseñe como tales, como opciones sobre las que no existe consenso social “y, ciñéndose a las materias que contemplan los planes de estudios, las exponga sin ánimo «de influir tendenciosamente en el alumnado», de forma «objetiva, crítica y pluralista» (Gómez Abeja, 2022, p. 220). Por tanto, se educará en los valores, prácticas y derechos que integran la ética pública de la que somos partes como ciudadanos de una determinada comunidad.

### **2.3.Veto parental en el contexto español**

Como recuerda Durkheim:

Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado se vengan en nuestros hijos. Estos, una vez adultos, no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía (...). (Durkheim, 1911, citado en Delval, 1996, p. 4)

El veto parental consiste en una previsión según la cual los padres deben autorizar expresamente a sus hijos para que asistan a determinada formación complementaria impartida en los centros educativos. Esto se presenta, como mencionamos anteriormente, como una medida educativa por parte del partido político Vox, en el curso académico 2019-2020 en la Comunidad de Murcia. Aunque actualmente esta medida no se encuentra en vigor, su sombra circula en los documentos programáticos de Vox (2021) especialmente en el apartado destinado a las propuestas educativas.

Según Calvo González (2021), Gómez Abeja (2022) y Suárez Llanos (2020) el tema es recurrente en España, “es vieja la batalla legislativa sobre los contenidos educativos y vetustas las contiendas judiciales emprendidas por algunos padres reclamantes del derecho a la objeción de conciencia frente a contenidos, actividades o asignaturas que creen contrarias a la formación moral” que quieren para sus hijos (Suárez Llanos, 2020, p. 105).

El pin parental, así denominado por el partido político impulsor, es un mecanismo de censura que les daría libertad a las familias de niños y jóvenes de decidir sobre el acceso o no a algunos contenidos y actividades. Concretamente consiste en una solicitud que va dirigida a los directores de los centros educativos para que informen a los padres a través de una autorización expresa sobre cualquier materia, charla, taller o actividad que afecte, desde su mirada, a cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre la sexualidad, que consideran que podrían resultar intrusivas para la conciencia y la intimidad de los menores.

Los debates que esta medida estableció circularon especialmente en torno al artículo 27 de la Constitución Española. Luego, también entraron en la discusión cuestiones puntuales como el ideario educativo de la Constitución, los Derechos Humanos y puntualmente el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño. Concretamente, lo que se discute es si los padres tienen derecho a censurar o limitar determinados contenidos formativos, de acuerdo

al “derecho de educar a sus hijos en sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas” (Suárez Llanos, 2020, p. 105).

Según Contreras Mazarío (2020) el asunto del pin parental abre diversas cuestiones: la desconfianza hacia la educación pública, la confluencia de dos visiones sobre educación y enseñanza, dos posiciones acerca de los derechos y las libertades fundamentales, dos cosmovisiones del Estado y la democracia, una visión socialista y una más liberal.

Gómez Abeja (2022), Suárez Llanos (2020) y Contreras Mazarío (2020), desde una perspectiva jurídica constitucional, analizan en detalle los debates en torno al pin parental, recuperando los diversos señalamientos que el Tribunal Constitucional ha emitido sobre el tema, así como la Constitución y otras narrativas jurídicas internacionales. Una sistematización de estos estudios, nos arroja las siguientes cinco reflexiones sobre el tema.

En primer lugar, la facultad de padres y/o madres o representantes legales del niño a elegirle “una educación ajena al sistema de escolarización obligatoria por motivos de orden pedagógico no está comprendida, ni siquiera *prima facie*, en ninguna de las libertades constitucionales (...) tampoco forma parte de este derecho una facultad de rechazar, por razones pedagógicas, *partes* de esa educación” (Gómez Abeja, 2022, p. 221).

En segundo lugar, y en relación con ello, es preciso analizar dicha medida desde la perspectiva de la titularidad de los derechos. El pin parental no concibe a los niños y niñas “como sujeto titular y ejerciente progresivo de los derechos que le son propios” (Gómez Abeja, 2022, p. 222). El derecho educativo de los padres tiene un carácter temporal e instrumental. Ese derecho encuentra su límite en donde comienza el derecho del niño a una formación integral, plural, desde el respeto y la tolerancia.

En tercer lugar, los críticos cuestionan la legitimidad y ética de esta medida educativa, desde la perspectiva que vulneraría “el derecho a la educación del alumno en conexión con el principio de igualdad” ya que su formación escolar podría verse limitada en relación a la de los alumnos “cuyos padres no recurrieran al uso del pin (y sí participasen en esa formación de la que aquellos se verían privados)” (Gómez Abeja, 2022, p. 222).

En cuarto lugar, se identifica este veto parental como una “aproximación ideológica a la educación, y no pedagógica” (Gómez Abeja, 2022, p. 220), debido a que se pretendería limitar

el derecho y la capacidad de los alumnos de asistir a charlas y talleres sobre valores, educación afectivo sexual, identidad de género, el feminismo o la diversidad LGTBI.

En quinto y último lugar, es central pensar el lugar que tiene o en que se lo ubica al docente en el aula: ¿existe una reducción de la profesionalidad del docente a mero receptor o ejecutor? ¿qué lugar hay para sus decisiones, fundamentadas en una formación formal, académica y rigurosa?

El maestro es un profesional crítico, producto de una formación especializada en conocimientos, competencias y valores (Jarauta Borrasca, 2017), aprendidos formalmente. Es un profesional de la educación, universitariamente certificado y que, además, posteriormente accede a un lugar de trabajo por un proceso de oposición (Díez Gutiérrez, 2022). Esta formación y modo de acceso le otorga la capacidad crítica para que pueda trabajar con cierta autonomía y asumiendo responsabilidades específicas de la profesión. En este sentido, el docente como profesional es un investigador reflexivo, lo que lo distancia de ser un mero técnico, que recibe, consume y aplica materiales curriculares, así como órdenes e intereses privados e individuales de actores de la comunidad educativa.

#### **2.4. La educación afectivo sexual**

La educación integral en sexualidad es un “proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versan sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad” (UNESCO, 2018, p. 3). Una educación en sexualidad de calidad incluye una educación sobre los derechos humanos, la sexualidad humana, la igualdad de género, la pubertad, las relaciones sexuales y la salud reproductiva (UNESCO, 2018).

Su propósito es dotar a niños, niñas y jóvenes de conocimientos que les permitan “disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos” (UNESCO, 2018, p. 3). En definitiva, la educación sexual consiste en brindar a los sujetos la posibilidad de explorar su propios cuerpos, emociones y valores, en vistas a desarrollar habilidades para la toma de decisiones.

Esta concepción de la educación en sexualidad es coherente con un modo integral, amplio y complejo de comprender la sexualidad. La misma puede abordarse desde diversas narrativas:

legislativas, institucionales internacionales y epistemológicas críticas (Bejarano Franco *et al.*, 2021). En cualquier caso, es importante insistir y asumir el estudio de la sexualidad desde los avances académicos existentes y cuerpos teóricos, y no desde supuestos morales e ideológicos (Calvo González, 2021).

Según la Organización Mundial de la Salud, la sexualidad es una dimensión central, amplia, compleja e integral del ser humano, presente a lo largo de su vida. La sexualidad,

Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. (OMS, 2010, p. 23)

Ello presenta una concepción plural, fluida y no normativa de la sexualidad, que abarca diversos aspectos íntimos (no privados) de la persona (Bejarano Franco *et al.*, 2021). También refleja que sexualidad no es un aspecto natural y acabado, sino que se vivencia y es el resultado de la interacción de diversos factores: “biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos” (OMS, 2010, p.23).

Desde la perspectiva que venimos desarrollando, la educación en sexualidad tendrá que abordarse desde un paradigma integral, que integre el paradigma biologicista, el médico, el moral y el de género. Especialistas del tema (Bejarano Franco *et al.*, 2021; Calvo González, 2021; Dextre Peralta, 2022) siguiendo informes y demandas de organizaciones internacionales -como la OMS, la UNESCO, la ONU-, así como producciones académicas actualizadas sobre el tema, acuerdan en que el enfoque de género está ausente en la educación afectivo sexual impartida en España. Ello ha generado fuertes resistencias debido, en parte, a la connotación negativa con la que se ha cargado a la categoría género y específicamente a la ideología de género (Calvo González, 2021; Sales Gelabert, 2023). El enfoque de género se reconoce como fundamental por abordar la sexualidad desde el principio de igualdad: “Educar en sexualidad e igualdad implica que podamos entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos (no solo desde el punto de vista reproductivo) como parte del desarrollo integral” (Bejarano Franco *et al.*, 2021, p. 3).

### **2.4.1. Educación sexual desde un enfoque de género**

El género es un constructo social, producto de las relaciones interpersonales, por eso no es estático, ni depende de la biología y aspectos “naturales” de las personas. Refiere a los “roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias” (OMS, 2018, párr.9).

De acuerdo con ese sentido, el género como estructurador de las relaciones interpersonales, establece estereotipos que concluyen con situaciones discriminatorias, desiguales, violentas: “las relaciones relacionadas con el género, suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación, todo lo cual puede afectar negativamente a la salud. El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto” (OMS, 2018, párr.9). Por esta razón, cuando se habla de *igualdad de género*, con ello no se está haciendo referencia a una igualdad de los sexos, ya que allí existe una diferencia física y anatómica evidente. Se alude a una igualdad de derechos y oportunidades, sin importar el sexo.

### **2.4.2. La educación en sexualidad es un derecho**

La educación sexual enmarcada en lo que la Organización Mundial de la Salud denomina salud sexual se debe pensar y abordar en el marco de los derechos humanos y, puntualmente, de los derechos sexuales. Éstos:

Constituyen la aplicación de los derechos humanos existentes a la sexualidad y a la salud sexual. Protegen el derecho de todas las personas a satisfacer y expresar su sexualidad y a disfrutar de la salud sexual, con el debido respeto por los derechos de los demás, dentro de un marco de protección frente a la discriminación. (OMS, s/f)

La educación sexual debe ser concebida como prioritaria, si comprendemos que el acceso a la información y orientación en torno a la sexualidad es un derecho humano (Calvo González, 2021). De allí que sea imprescindible la formación de profesionales en torno a la materia, “implantar una educación sexual con bases científicas para lograr el ejercicio pleno de los derechos sexuales” (p. 286). También se considera la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, y la implicación de los medios de comunicación como “agentes educativos de gran magnitud” (p. 286).

Los derechos sexuales comprenden ciertos derechos humanos. Ejemplos de ello son: el derecho a la igualdad y la no discriminación; los derechos al grado máximo de salud (incluida la salud sexual); los derechos a la información y a la educación; los derechos a la libertad de opinión y de expresión; el derecho a la reparación efectiva en caso de violación de los derechos fundamentales; derecho a la educación sexual; respeto a la integridad física; elección libre de pareja; decidir a tener una vida sexual activa o no activa; relaciones sexuales consentidas o de mutuo acuerdo; conseguir una vida sexual satisfactoria, placentera y segura (OMS, 2010).

La educación sexual es una herramienta poderosa para evitar situaciones violentas por las que atraviesan niños y niñas: discriminación, violencia, abusos, dominación y trata de personas. En algunos casos, la escuela es la única oportunidad de acceder a información rigurosa sobre el tema. La educación sexual es una de las vías que tenemos en nuestro tiempo para la construcción de una comunidad más justa, equitativa y plural (Calvo González, 2021).

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En el presente capítulo exponemos los elementos metodológicos que caracterizan el diseño de investigación utilizado, la justificación de su elección, el instrumento de recogida de datos empleado, y la técnica para el análisis de los resultados. Por último, precisamos los criterios éticos y de rigor científico mantenidos a lo largo de la investigación.

### 1. Diseño de la investigación

Toda investigación se enmarca y parte de concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas a través de las que se observa e interpreta la realidad o los fenómenos a estudiar. A esa matriz disciplinar se la ha denominado paradigma, y refiere a los supuestos, prácticas, intereses, concepciones de la realidad y métodos, que definen la manera en la que cada investigador/a o comunidad científica responde a lo que se le presenta.

Para el desarrollo de la presente investigación empleamos una metodología cualitativa orientada a la comprensión, razón por la que, se enmarcó dentro del paradigma interpretativo de investigación. Este diseño nos permitió trabajar y responder al objetivo de nuestro estudio, que pretendía identificar, analizar y comprender la presencia de ideas de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española en las percepciones de los estudiantes de primer año de Magisterio. Al mismo tiempo, nos ofreció un marco teórico y metodológico que nos permitió acceder a los modos de pensar y mirar de los participantes mediante sus discursos. Esto significa, en términos del diseño cualitativo de investigación, que estudiamos el fenómeno desde una comprensión natural, subjetiva, profunda y desde dentro (Dorio Alcaraz *et al.* 2019).

#### 1.1. Enfoque y método de la investigación y su justificación

La metodología cualitativa orientada a la comprensión fue la que mejor se adaptaba a las necesidades de nuestra investigación, teniendo en cuenta nuestro objetivo y el interés principal del enfoque cualitativo:

la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el seno del contexto (...) es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.268)

Desde la naturaleza interpretativa de esta metodología, también logramos darle un andamiaje coherente a nuestro estudio. Dicho carácter interpretativo consiste en (Sabariego Puig *et al.*, 2019): 1) atribuir significado a la situación estudiada y descubrir los significados que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan y, 2) explorar, como investigadora, el porqué de lo que pasa y analizarlo críticamente. Ello se logra, analizando cómo los sujetos significan y entienden su hacer u otras prácticas de su entorno.

En cuanto a la concepción de la realidad, esta metodología la concibe como una construcción “dinámica, múltiple, y holística” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.268) y no como algo externo, ya dado, y que se descubre (concepción realista). La realidad “viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia vivencia” (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2019, p.44).

Dicha concepción, exige que el acceso a la realidad se lleve a cabo desde dentro, desde “los significados y las intenciones de las personas implicadas” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.268), y utilizando técnicas “interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan (p.269). De acuerdo con ello, la investigación cualitativa da lugar a la subjetividad, tanto de los participantes como del investigador/a.

Dichas características de la investigación cualitativa, pueden reflejarse en nuestra investigación. En primer lugar, en el carácter interpretativo o comprensivo del objetivo central de nuestra investigación, en el que nos propusimos identificar, analizar y comprender la presencia de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española en las percepciones de los estudiantes de primer año de Magisterio. En este sentido, accedimos al estudio del fenómeno mediante la aproximación a los significados que los participantes atribuyeron a los temas planteados. Asumimos que el fenómeno a estudiar no era externo a los participantes y a la investigadora. El acercamiento y estudio lo realizamos desde dentro, comprendiéndonos implicados.

La investigación cualitativa, también parte de suponer que la presencia e implicación del investigador o investigadora puede provocar efectos en los participantes (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019). De allí que, su papel sea relevante. Por ello, en nuestra investigación, mantuvimos una actitud de apertura y evitamos emitir opiniones, así como transmitir gestos que pudiesen perturbar fuertemente los discursos de los participantes.

Otra de las características de la investigación cualitativa orientada a la comprensión, es la atención a lo concreto y la no pretensión de generalización de los resultados (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019). Ello significa el interés por describir e interpretar la realidad con el fin de llegar a la comprensión en profundidad de un caso o un grupo, seleccionados a partir de criterios específicos. En el caso de nuestra investigación, delimitamos inicialmente la investigación a la comprensión de las percepciones de estudiantes de Magisterio de primero y cuarto año. Ello nos permitiría realizar un estudio comparativo longitudinal. En el proceso de validación del instrumento de recogida de datos, las personas expertas aconsejaron delimitar el grupo de participantes, basándose en el tiempo que demandaría la recogida de la información, así como el análisis de los resultados. De acuerdo con ello, delimitamos la investigación a estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Facultad de Educación de Segovia. Ello nos permitió realizar un estudio más concreto, asequible y profundo.

Desde esta metodología, concebimos a los participantes como productores de discursos y saberes “a partir de lo que subjetivamente percibe” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.273). Nuestra investigación ha partido del reconocimiento de la voz de los participantes que contribuyen “con su verdad” a dar significado a lo que ocurre en el entorno. Al mismo tiempo, como investigadora, mantuve una actitud de autocrítica y explicitación constante de los supuestos y principios que guiaban las diversas fases de la investigación.

Por otra parte, el diseño de la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente. Ello significa, que “emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.276). Nuestra investigación partió de una serie de interrogantes y objetivos que se han ido modificando y precisando en la medida que se ponían en diálogo con el estado de la cuestión. En cuanto al trabajo de campo, se han ido redefiniendo aspectos y participantes, en función de los tiempos y la accesibilidad.

## **2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

En este apartado presentamos las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de información y la justificación de su elección. Luego, caracterizamos a los participantes, describimos aspectos del proceso de la recogida de datos, y presentamos cómo se desarrolló la validación del instrumento.

## **2.1. Entrevista semiestructurada y en profundidad**

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada y en profundidad, por permitirnos comprender con detalle y de manera flexible “cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones” (Goetz y LeCompte, 1988, p.140).

La entrevista semiestructurada y en profundidad permitió responder a la finalidad de la investigación y fue coherente con el diseño de investigación elegido. Por medio de esta técnica, reconstruimos el fenómeno de estudio a través del registro de los “datos descriptivos consistentes en percepciones, creencias y opiniones, que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias”, y de los “significados que los participantes atribuyen a la realidad donde viven” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.277). De esa forma, logramos sumergirnos en el mundo subjetivo de las personas participantes y hacerlo emerger.

La entrevista en profundidad, “pretende comprender más que explicar, (...) adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera” (Massot Lafon *et al.*, 2019, p.331). Por otro lado, también se caracteriza por el lugar del entrevistador:

Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas; controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado (...) explica cuanto haga falta el sentido de las preguntas (...); establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad; adopta el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas”. (Massot Lafon *et al.*, 2019, p.331)

Empleamos dicha técnica con dos tipos de participantes: 1) estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria, y Doble Grado y, 2) personas expertas relacionadas a nuestro tema de investigación.

Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos, elaboramos dos guiones orientativos en los que atendimos a: el objetivo de cada entrevista, el tipo de información que buscábamos, la estructuración y secuenciación de las preguntas, aspectos como la cantidad y longitud prevista para cada una, y el tipo de interacción que deseábamos (Goetz y LeCompte, 1988).

Los dos guiones fueron cuidadosamente contruidos y posteriormente expuestos a validación. Se emplearon de manera flexible y orientativa. Buscamos que las preguntas estén formuladas en un lenguaje claro para los participantes, y en el caso del guion de la entrevista a los estudiantes, antecedimos los distintos subtemas con una breve exposición.

En cuanto al estilo de la interacción, establecimos un estilo “conversacional de la interacción cotidiana” (Goetz y LeCompte, 1988, p.145), con el fin de que los participantes se sientan cómodos, libres y expresen datos significativos para ellos. Al mismo tiempo, los guiones elaborados promovieron un estilo caracterizado por lo que Goetz y LeCompte denominan “los diálogos emocionalmente neutros, pero cognitivamente intrincados del debate socrático” (1988, p.144). Algunas de las preguntas que exigían reflexión se encadenaban con otras anteriormente expuestas, haciendo que los participantes (estudiantes) repensaran sus respuestas y en algunos casos, reconozcan y redefinan sus propias ideas y concepciones. Consideramos que la calidad de la información recogida se sustenta, en gran medida, en las características del guion, en la confianza, seguridad y transparencia que se transmitió, y se generó, con los participantes.

Durante el proceso de recogida de información, registramos los datos manifestados en las respuestas de los participantes y también tuvimos en cuenta las preguntas que se evadían, así como los silencios. Según Goetz y LeCompte, (1988) “con mucha frecuencia, las omisiones revelan datos sociales significativos” (p.140).

## **2.2. Validación de los guiones de las entrevistas**

Los guiones de las entrevistas fueron leídos y analizados por siete expertos y expertas relacionados al tema de investigación. Estas personas desarrollan sus funciones investigativas y docentes en la Universidad de Valladolid, Universidad de Castilla La Mancha, y en la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Todas las valoraciones recibidas por los y las expertas fueron conversadas y reflexionadas con el tutor. Acordamos críticamente realizar determinados cambios en los guiones de las entrevistas, guiados en todo momento por los objetivos de la investigación.

Las observaciones realizadas por las personas expertas fueron:

- Utilizar un lenguaje no sexista. Revisar el lenguaje masculinizado y aportar el femenino. Emplear el lenguaje inclusivo, por tratarse el lenguaje de un asunto político y en coherencia con el tema de la investigación.
- Recortar la cantidad de entrevistas teniendo en cuenta la densidad de la misma y la variable temporal. Además, podría ser un volumen excesivo de datos para un TFM.
- Revisar las preguntas que intercalan reflexiones, ya que en algunos casos se genera dispersión en relación con el interés de la pregunta.

- Revisar la redacción de las preguntas: ser más directo, reformular la pregunta para no condicionar la respuesta del participante, realizar preguntas que pongan en situación al estudiante.
- Ampliar el apartado de aspectos personales de los participantes para conocer sobre su trayectoria.
- Cambiar algunos conceptos, para que la pregunta sea accesible o comprensible por los estudiantes.
- Utilizar “veto parental” o “censura parental”, por considerarse que la expresión “pin parental” es el título que desde un partido político se le ha dado a esa medida/propuesta educativa. El interés de nuestra investigación, no se agota en esa medida concreta, sino en todo lo que significa e implica una medida educativa asociada a un veto parental, más allá del título específico con el que de nombre.
- Reformular la última pregunta del guion de la entrevista a estudiantes, a los fines de que la misma se convierta en una conversación más afable, comprensible y se desarrolle sobre la base de la confianza.

El grupo de docentes e investigadores expresaron que el guion contempla un amplio espectro de aspectos y la complejidad de situaciones que se relacionan a la educación sexual. Han caracterizado la propuesta de investigación como valiente, por tratarse de un tema interesante, desafiante, actual, necesario de abordar y no exento de polémica. Remarcan la importancia de abordar la temática con conocimiento y rigor y desde un enfoque educativo.

### **2.3. Entrevistas a estudiantes**

Las entrevistas a los y las estudiantes respondían al siguiente objetivo: conocer las percepciones y narrativas de los estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid acerca de: 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. Cuestiones relacionadas entre sí.

Realizamos un total de seis entrevistas, tres individuales y tres grupales. Los criterios que determinaron esta decisión consistieron en la limitación del tiempo, ya que logísticamente resultaba imposible entrevistar a uno por uno de los participantes, si deseábamos tener la voz de diversos participantes. Por otro lado, siguiendo a Goetz y LeCompte, (1988) “algunos datos

se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo” (p.144), por favorecer la presencia de respuestas más auténticas, por establecerse un clima de conversación ameno, en donde la interacción no se da individualmente con el adulto que entrevista. Por otro lado, las entrevistas grupales pueden hacer aparecer diferencias y polémicas ante los temas presentados con más claridad que si se realizan sólo entrevistas individuales y luego se comparan. Realizar entrevistas individuales y grupales nos permitió observar repeticiones 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; 6) cierre. A lo largo de todos ellos, los tipos de preguntas (Goetz y LeCompte, 1988) variaron de acuerdo a los datos que queríamos obtener. Realizamos preguntas sobre: la experiencia y trayectorias personales de los participantes, el contexto, sus opiniones, valores y creencias acerca del asunto estudiado. Preguntas sobre su conocimiento y preguntas de argumentación. Por último, propusimos situaciones dilemáticas hipotéticas, que estimulan la especulación del respondiente.

El proceso de contacto, comunicación y acuerdo para la realización de las entrevistas, requirió de actividades de negociación. Inicialmente, el tutor contactó a la investigadora con docentes de asignaturas de primer año, a los fines de pactar un encuentro y presentación con los grupos de estudiantes. En estas “visitas” que se realizaron en las aulas, la investigadora brevemente se presentó personal y académicamente, informó acerca del objetivo de las entrevistas: conocer las percepciones y narrativas de los estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid acerca de: 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. Cuestiones relacionadas entre sí.

Se les permitió a los y las estudiantes realizar preguntas en caso de tener dudas sobre el tema, y finalmente se los invitó a participar del proceso de recogida de información mediante entrevistas grupales e individuales. Los y las estudiantes que participaron se seleccionaron mediante el criterio de conveniencia (participaron quienes se ofrecieron voluntariamente) y bajo el criterio de la investigación de constituir tres grupos de entre 4 y 7 personas cada uno (correspondiente a un grupo por grado) y 1 persona por grado.

El día y la duración de las entrevistas se acordó con los y las participantes, mostrando en todo momento apertura y flexibilidad a sus tiempos y posibilidades. Los acuerdos se realizaron de manera presencial y por whatsapp, y en general se desarrollaron de manera accesible. A excepción de dos entrevistas grupales que exigieron más tiempo y reprogramaciones, debido a los acuerdos entre los y las participantes y también por la predisposición inicial a construir el grupo.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de marzo de 2023 en las salas de estudio de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid (Figura 1). La duración fue variada dependiendo de la cantidad de participantes. Las entrevistas individuales tuvieron una duración aproximada de una hora y cuarto reloj, mientras que las grupales fueron de dos horas y cuarto aproximadamente. En un caso, se requirió de dos sesiones, una de dos horas y otra de una hora. El motivo de esta prolongación fue el interés y predisposición de los participantes con el tema.

**Tabla 3**

*Sistema de codificación de entrevistados estudiantes*

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

Fuente: elaboración propia

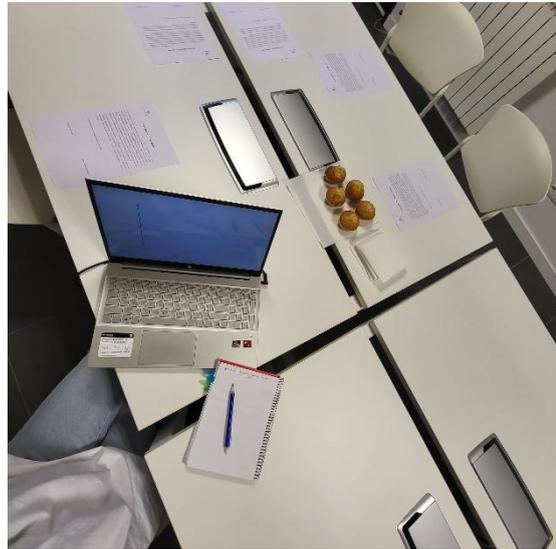
### 2.3.1. Sobre los y las estudiantes participantes

Entrevistamos en total a diecinueve estudiantes de primer año de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Grado. La edad de los participantes se halla entre los 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 previa a los estudios universitarios actuales, 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 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, así como el curso de monitor de ocio y tiempo libre. También existen participantes que realizaron el ciclo de educación y animación socio deportiva, un año de informática, un año de matemáticas, un año y medio de peluquería, y el período elemental del conservatorio.

#### Figura 1

*Día de entrevista a estudiantes. Sala de estudio. Facultad de Educación de Segovia. Marzo 2023*



Fuente: elaboración propia

La mitad de los y las participantes expresaron haber participado en alguna asociación cultural, religiosa y deportiva. Los espacios de participación que más se repiten son: voluntarios de Cáritas y Cruz roja, voluntarios en la asociación de autismo de Segovia, participación como monitor en campamentos y en ludotecas. También hay una participante que ha sido entrenadora de fútbol de niños y niñas y otra que ha realizado voluntariado universitario con personas mayores y personas con discapacidad. Las actividades que expresan haber desarrollado allí son: recolección de alimentos y juguetes en el marco de campañas en fechas especiales; compartir tiempo de ocio con niños y niñas con autismo; ayudas en tareas escolares; entrenar a niños y niñas en fútbol; organizar actividades y grupos en campamentos (Anexo XII).

## **2.4. Entrevistas a personas expertas**

La decisión de entrevistar a personas expertas relacionadas a temáticas de investigación próximas a la nuestra se justifica en gran medida en la carencia de estudios sobre el tema. Como hemos mencionado en el estado de la cuestión, los trabajos hallados acerca de nuestro tema con un enfoque educativo son muy escasos (Izquierdo Montero, 2023).

Generar análisis y reflexiones acerca de la temática mediante un diálogo organizado y profundo, con personas formadas en educación, sociología y filosofía, potencia el trabajo de investigación, posibilitando avanzar en la construcción de conocimiento acerca de la temática.

Los objetivos de las entrevistas realizadas a personas expertas fueron los siguientes:

1. Conocer la postura que los especialistas tienen sobre la agenda educativa de la nueva extrema derecha española.
2. Identificar cómo definen y caracterizan la agenda educativa.
3. Indagar sobre la presencia (explícita o implícita) de elementos de la agenda educativa en el ámbito universitario, y específicamente en la formación del profesorado.
4. Identificar la relación entre la permisividad (o no condena) de hechos sociales “violentos” y la habilitación de prácticas y discursos de odio.

La puesta en contacto con las personas expertas fue posibilitada por el tutor, quien brindó los contactos. Vía mail, la investigadora contactó a César Rendueles y a Enrique Díez Gutiérrez. El acuerdo del día, hora y lugar fue consensuado; los participantes ofrecieron alternativas y la investigadora transmitió disponibilidad de tiempos y traslados, debido a que los especialistas no se encontraban en Segovia, lugar en donde se encuentra la investigadora. Preferimos y priorizamos la entrevista personal. La duración de la entrevista fue de una hora y cuarto aproximadamente y fue acordada con los participantes, de acuerdo con sus posibilidades. Las entrevistas se realizaron en Madrid y en Cuéllar (Figuras 2 y 3).

**Tabla 4**

*Datos de la entrevista a expertos*

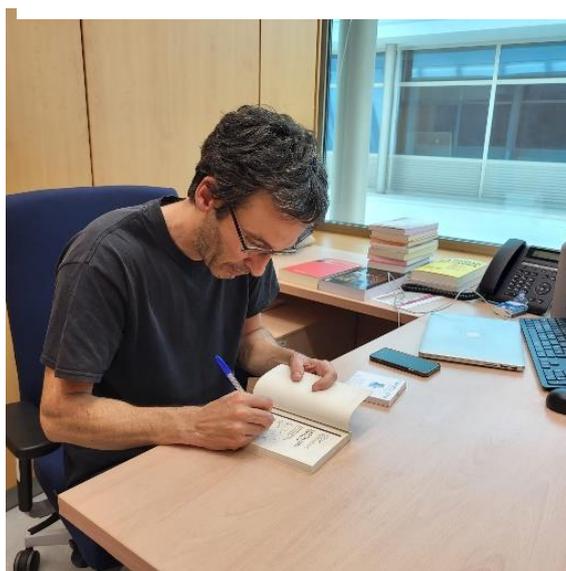
Nombre y apellido	Fecha	Lugar
César Rendueles	4 de mayo de 2023	Centros de estudios filosóficos – Madrid
Enrique Díez Gutiérrez	6 de mayo de 2023	Bar La Taurina - Cuéllar

Fuente: elaboración propia.

### 2.4.1. Sobre los participantes: personas expertas

César Rendueles y Menéndez de Llano es investigador en el Instituto de Filosofía del CSIC. Es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Su área de investigación es la sociología. Ha realizado ediciones críticas para editoriales de prestigio, de autores clásicos como Karl Marx, Walter Benjamin, Karl Polanyi y Jeremy Bentham. Entre sus libros publicados, se encuentran: *Sociofobia: El cambio político en la era de la utopía digital* (2013), *Capitalismo canalla. Una historia personal del capitalismo a través de la literatura* (2015), *En bruto. Una reivindicación del materialismo histórico* (2016), *Los bienes comunes. ¿Oportunidad o espejismo?*, y, *Contra la igualdad de oportunidades: Un panfleto igualitarista* (2020). Además de libros, Rendueles ha publicado artículos académicos, dirigido tesis, escrito reseñas, y ha colaborado en obras colectivas.

**Figura 2**  
*César Rendueles. 4 de mayo de 2023, Madrid.*



Fuente: elaboración propia

Enrique Javier Díez Gutiérrez es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Es Doctor en Ciencias de la educación, previamente ha estudiado Filosofía y Trabajo Social y Educación Social. Trabajó como educador social, maestro de Primaria, profesor de Secundaria, orientador en institutos, responsable de atención a la diversidad en la Administración educativa, y profesor universitario. Es autor de más de diez libros vinculados a la educación crítica, inclusiva y del bien común. Su última obra publicada ha sido *Pedagogía Antifascista. Construir una educación inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia* (2022). Es impulsor e integrante del colectivo de profesorado universitario «Uni-Digna, por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente». Además, forma parte de Foros, Redes y Asociaciones, todas organizaciones vinculadas a la educación, la política educativa, la memoria y la igualdad.

### Figura 3

*Enrique Javier Díez Gutiérrez, 6 de mayo de 2023, Cuéllar*



Fuente: elaboración propia

Elaboramos un guion orientativo, constituido por catorce preguntas que guardan coherencia con los objetivos propuestos. Por la limitación de tiempo y para priorizar la profundidad en las respuestas, la pregunta doce y trece no se realizaron. Por tal motivo, el objetivo cuarto no se ha podido responder.

Los temas presentes en este guion fueron: la nueva extrema derecha española en la actualidad, la agenda educativa de la nueva extrema derecha española, su presencia en la formación universitaria y puntualmente en la formación del profesorado, la educación afectivo sexual, el veto parental, la participación de las familias en las decisiones escolares y los derechos humanos.

### 3. Técnicas de análisis de datos

En el presente apartado exponemos las técnicas de análisis de datos que utilizamos, la manera en que llevamos a cabo dicho proceso, los criterios empleados y finalmente, mostramos la categorización elaborada.

De acuerdo con especialistas en metodología de la investigación, la entrevista, así como otras técnicas interactivas de recogida de información, proporciona datos cualitativos, es decir “información expresada en forma verbal y registrada como texto cuyo análisis consiste en reducirla y organizarla en unidades conceptuales básicas (las conocidas categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado análisis cualitativo de la información” (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2019, p.46).

La información recolectada por medio de entrevistas la registramos utilizando grabadora de voz y notas de campo, posteriormente transcribimos fielmente esas grabaciones, a fines de elaborar los textos de campo. En un segundo momento, procesamos dichos materiales, convirtiéndolos en documentos susceptibles de ser manejables y analizables (Ver Anexos de IV a XI). Esta etapa es la que Navarrete Mejía denomina “la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados” (2011, p.49).

Luego, iniciamos la lectura detenida, atenta y reiterada de los documentos, a los fines de adentrarnos en los discursos registrados, para comprenderlos de manera profunda e integral. A partir de aquí, comenzamos la categorización, que consiste en analizar los datos cualitativos organizándolos en “unidades manejables, clasificados y tratando de encontrar patrones de comportamientos generales” (Mejía Navarrete, 2011, p.48). De acuerdo con Romero Chaves (2005), categorizar significa “clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptuar con un término o expresión que sea claro e inequívoco el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar” (p.114).

De acuerdo con ello, nos propusimos identificar en los datos: aspectos con características comunes, vinculados entre sí, regularidades, temas recurrentes, temas sobresalientes, patrones de ideas, evasiones repetidas. Logramos de esa manera una primera reducción de la información recolectada a categorías, con las que agrupamos y clasificamos “los datos que representan fenómenos” (Romero Chaves, 2005, 113). Este momento del proceso, también estuvo constituido por el establecimiento de relaciones entre expresiones que refieren a una misma dimensión: como, por ejemplo, relaciones de semejanza, de contradicción, de ampliación. Posteriormente logramos derivar de allí, categorías o unidades más pequeñas, denominadas subcategorías. Éstas, precisaron y perfeccionaron las categorías, lo que generó un conocimiento más profundo del fenómeno de estudio, visualizando sus diversas dimensiones.

De acuerdo con Mejías Navarrete (2011) existen tres criterios en el proceso de elaboración de las categorías: inductivo, deductivo y deductivo-inductivo. En el caso de nuestra investigación empleamos la tercera estrategia de categorización. Ésta se caracteriza por iniciar el trabajo de análisis y categorización con un marco teórico de donde se derivan macrocategorías. Posteriormente, a partir de exámenes sucesivos de los datos, emergen categorías más concretas.

Siguiendo esta estrategia de categorización, el proceso que realizamos ha seguido una estructura aproximada a la que explica Mejías Navarrete (2011):

- Partir de categorías amplias definidas por marcos teóricos y guías de preguntas.
- Introducir modificaciones y ampliaciones que faciliten la adaptación al conjunto de datos, según el examen minucioso y repetido de los textos de campo. Se elaboran listas más específicas a partir de la emergencia de categorías en el examen de los datos.
- Reconsiderar las unidades temáticas previamente categorizadas, agrupando códigos, dividiéndolos en otros o suprimiendo alguno de ellos.
- Revisar constantemente todo el proceso para detectar incongruencias derivadas de la codificación realizada. (p.54)

De acuerdo con ello, en nuestra investigación analizamos la información recogida a partir de las categorías derivadas del estado de la cuestión y el marco teórico elaborado, con las que además estructuramos los guiones de las entrevistas. En ese sentido, categorías como, veto parental, educación afectivo sexual, rol del profesorado, la participación de las familias en las decisiones escolares, nueva extrema derecha española, agenda educativa de la nueva extrema derecha española, fueron derivadas de nuestro estado de la cuestión y marco teórico. Luego, la categoría Derechos Humanos, o las subcategorías, Ambigüedad, encubrimiento y neoliberalismo, profesión, autoridad y responsabilidad e, importancia y obligatoriedad (EAS), emergieron de los análisis de los datos, en los que se respetaron las especificidades propias “del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados (Romero Chaves, 2005, p.115).

Para el análisis de datos, en el comienzo de la investigación utilizamos el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Específicamente en el análisis de documentos correspondientes al estado de la cuestión y en la primera fase de análisis de los datos recogidos con las entrevistas.

A continuación, mostramos mediante las tablas X, las categorías y subcategorías de análisis.

**Tabla 5***Categorías de análisis de entrevistas a expertos*

Categorías	Subcategorías
Nueva extrema derecha española	Caracterización y representación
Agenda educativa (AE) de la nueva extrema derecha española	Caracterización Presencia en la formación docente Veto parental Educación afectivo sexual: situación actual
Aspectos problemáticos de la AE de la nueva extrema derecha española	El lugar de los DD.HH. Ambigüedad, encubrimiento y neoliberalismo
Vías de acción	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6***Categorías de análisis de entrevistas a estudiantes*

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

Fuente: elaboración propia.

**4. Criterios de rigor científico**

En el presente apartado exponemos los criterios que enmarcaron y empleamos a lo largo de nuestra investigación, a los fines de que el conocimiento producido sea fiel y se corresponda con el fenómeno de estudio. Dicho proceder asegura que “la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las

personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.279).

Los criterios empleados son los establecidos por Guba (1989) como criterios regulativos y metodológicos de investigación cualitativa: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

-La credibilidad refiere a que los resultados y conclusiones se ajusten a la realidad estudiada. Ello se asegura mediante determinadas técnicas como “la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en los contextos naturales y estudiando las situaciones en su globalidad (...)” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.281).

En lo que refiere a nuestra investigación nos hemos inmerso en el contexto estudiado, mediante entrevistas en profundidad, de dos modalidades (grupales e individuales), a dos tipos de participantes (estudiantes y expertos), y con guiones validados por siete expertos y expertas. Ello permitió que conociéramos en profundidad las opiniones, percepciones y justificaciones de los participantes. Las entrevistas realizadas a las personas expertas han oficiado, en gran medida, para aportar evidencias desde otra dimensión, y por tratarse de otro tipo de informante, han reforzado las interpretaciones.

-La transferibilidad refiere a que los resultados obtenidos puedan “proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.282).

Nuestra investigación se caracteriza por una descripción exhaustiva de cada una de las fases del estudio, lo que posibilita que el diseño seguido, pueda replicarse en otro contexto, siendo éste, por ejemplo, próximo a los participantes de nuestro estudio, o incluso estudiantes de otras universidades o regiones. Consideramos entonces, que el modo detallado y riguroso en el que presentamos la investigación, posibilita la transferencia del tipo de estudio.

-La dependencia, hace referencia a “la consistencia de los datos (...) a la fiabilidad de la información, permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.282).

Lo que otorga consistencia a los datos sobre los que se basa este estudio, es: la validación del instrumento de recogida de información por siete personas expertas, la supervisión periódica

del tutor sobre las diversas fases de la investigación y las descripciones minuciosas de cada fase y puntualmente de las entrevistas realizadas.

-La confirmabilidad refiere al “intento de proporcionar una información lo más consensuada posible por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad” (Dorio Alcaraz *et al.*, 2019, p.282) Para asegurar ello, se sugiere la triangulación, la explicitación del posicionamiento teórico del investigador (marco de referencia), y la contrastación de la información.

Durante el desarrollo de nuestra investigación, explicitamos nuestra postura epistemológica, así como metodológica. Expusimos los cambios que la investigación ha ido transitando. El contraste de la información, como ya se ha mencionado, lo hemos llevado a cabo mediante una cantidad considerable de estudiantes entrevistados, en dos modalidades -individual y grupal- y, contrastando entre éstas y las entrevistas a expertos.

Por medio de los mencionados criterios, buscamos asegurar, legitimar y fundamentar el valor de verdad de la presente investigación.

## **5. Criterios éticos de la investigación**

La dimensión ética es fundamental en la presente investigación, y ello, en dos sentidos: 1) por el objeto mismo del estudio y el enfoque teórico asumido, en el que se involucra la vida democrática y la educación como bien común e institución emancipadora; 2) por el proceso de investigación desarrollado, los supuestos metodológicos asumidos, en los que el estudio encuentra su rigor científico y ético.

En este apartado ampliamos los criterios de rigor científico expuestos anteriormente, con los principios éticos asumidos en esta investigación.

Este estudio se rigió por los siguientes principios éticos, definidos como relevantes de toda investigación cualitativa por Dorio Alcaraz *et al.*, (2019):

- Aceptabilidad ética del fenómeno a estudiar. En el caso de nuestro estudio, el objeto que investigamos tiene claras implicaciones éticas, por priorizar y fundamentarse en la defensa de los Derechos Humanos y específicamente del Derecho a la Educación, los Derechos de los Niños y las Niñas y los Derechos Sexuales.

- Establecimiento de una relación honesta con los participantes. Este principio refiere a lo que se conoce como consentimiento informado. Nuestra investigación ha informado previamente a

los participantes sobre el objeto del estudio, los temas de la entrevista, las características y tiempos de la misma. Se les brindo un documento titulado “consentimiento informado” en el que se les solicitaba su decisión de participar voluntariamente en la investigación.

- Privacidad y confidencialidad. Con el documento “Consentimiento informado” se les informó y aseguró a los y las participantes su anonimato. También aseguramos ello con la codificación realizada de los participantes.

- La estancia en el campo. Como investigadora del estudio, me presenté ante los y las participantes, personal y académicamente y brinde la posibilidad de que realicen preguntas sobre el tema de investigación, para que su participación sea voluntaria y con conocimiento.

- Autenticidad en la escritura de la investigación. Durante el proceso de escritura, nos remitimos constantemente a las referencias bibliográficas, de manera directa e indirecta, así como a los datos obtenidos mediante las entrevistas. Las transcripciones buscaron ser fieles a lo expresado por los y las participantes. Esta investigación condena toda práctica de plagio y comunicación errónea de los resultados.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIONES**

### **1. Resultados**

En el presente apartado mostramos los resultados de la investigación, elaborados mediante el análisis de las entrevistas realizadas a personas expertas y a estudiantes de Magisterio. De acuerdo con ello, organizamos los resultados en dos apartados relativos al tipo de participantes y hacia dentro de cada uno, en las categorías de análisis detalladas antes.

#### **1.1. Discurso experto**

Como hemos explicado en el capítulo anterior, establecimos cuatro categorías y subcategorías para presentar de manera ordenada y rigurosa los resultados de las entrevistas mantenidas con las dos personas expertas: (1) nueva extrema derecha española, (2) agenda educativa de la nueva extrema derecha española, (3) aspectos problemáticos de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española, (4) vías de acción.

##### **1.1.1. Nueva extrema derecha española**

Esta primera categoría recoge la mirada y concepción que sobre la nueva extrema derecha española tienen los especialistas participantes. Específicamente, nos permitirá conocer la manera en que la observan, la definen y caracterizan, así como su mirada acerca de quiénes representan hoy en España dicha postura ideológica.

Se ha podido observar, tanto en el marco teórico como en el estado de la cuestión de la presente investigación, que la nueva extrema derecha y puntualmente el escenario español, vienen siendo objeto de análisis desde diversas áreas de conocimiento. Las maneras de identificarla, enunciarla y caracterizarla, encuentran en algunos casos cierta unanimidad y en otros no tanto.

##### **1.1.1.1. Caracterización y representación**

César Rendueles (2023) concibe la extrema derecha española como un grupo y discurso difuso. En términos de partidos, la asocia con Vox, el Partido Popular y Ciudadanos. También sostiene que, en la conformación de ese discurso existe un componente de izquierdas, en el sentido de grupos que siempre se han definido más cercanos a la izquierda, pero ante determinados temas, se vieron más representados por la derecha y han girado ideológicamente hacia allí. Por esa razón, Rendueles distingue entre un aspecto electoral o de voto y un aspecto ideológico. Para él, ha venido ocurriendo un trasvase ideológico, ello significa que, en temas o polémicas muy concretas, como puede ser el feminismo, la guerra entre Rusia y Ucrania y la educación, ha

habido un corrimiento en las posiciones de las personas, que se acercan más a las ideas de la extrema derecha. Ello no significa que luego, electoralmente haya una correspondencia.

Hay gente que se considera a sí misma (...) muy marxista, pero que cuando tiene que hablar de cuestiones educativas, sus referentes son gentes que le parece que Vox es poco conservador. Solo he visto algo parecido en el campo del feminismo, te quedas atónito. Gente que se considera a sí misma muy marxista, comunista, pero cuando tiene que hablar sobre cuestiones de biología, sexo, se siente acompañada por gente que se identifica con neonazis. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.4)

Díez Gutiérrez elige el término neofascismo para definir esta postura política e ideológica, comprende que es un tipo nuevo de fascismo que no coincide con el fascismo clásico, y por otra parte, lo caracteriza un neoliberalismo: “Utilizo el término neofascismo para definirlos (...) no solo es neo en el sentido de nuevo, porque no coincide con los fascismos clásicos (...) este fascismo también integra el neoliberalismo que lo hace diferente” (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.2).

También precisa que un elemento característico del actual neofascismo español es la manera en que utilizan el lenguaje, resignificando conceptos que tradicionalmente eran utilizados por la izquierda con determinados sentidos. Díez Gutiérrez lo ejemplifica de la siguiente manera: “Por ejemplo, la libertad ya no es la libertad republicana de conseguir derechos para todos, sino que es la libertad individual de cada uno de hacer lo que quiera frente a los demás, este modelo de libertad neoliberal” (2023, p.2).

Para Díez Gutiérrez (2023), Vox es principalmente quien representa hoy ese neofascismo en España, y luego también el Partido Popular: “Claramente Vox, además lo dice, ellos son herederos del franquismo y no van a renunciar ni a rechazar la dictadura franquista porque le representa tal como han dicho en la Unión Europea, pero también el Partido Popular” (p.3). Para él, el resurgimiento del neofascismo se asocia a la conjunción del envejecimiento demográfico europeo y el conservadurismo. Además, considera que las políticas de izquierda, en los últimos 20 años, no han hecho demasiado para que dicho auge no acontezca.

Por último, Rendueles (2023) comprende que los grupos de extrema derecha ganan fuerza en momentos de cierto “nihilismo social” o “desintegración institucional” (p.7). Ante ello, los proyectos de derecha, conocidos por ser antisistemas, se vuelven atractivos para la población. En este sentido, él cree que un ejemplo es lo que han hecho desde la derecha con la educación

pública en España: descomponer y acabar con la educación como “proyecto institucional integrador (...) y va quedando como una especie de coche escoba social para quien no se puede permitir acceder a la educación concertada o privada” (p.5). En el marco de una descomposición de proyectos institucionales y por ello de solidaridad social, emergen polémicas que la extrema derecha aprovecha elaborando proyectos antagónicos, “proyecto nihilista de sistema” (p.5).

### **1.1.2. Agenda educativa de la nueva extrema derecha española**

Esta segunda categoría nos permitirá acercarnos y desarrollar la agenda educativa (AE) de la nueva extrema derecha española, desde la mirada y el discurso de los especialistas entrevistados, a través de cuatro subcategorías: (1) caracterización, (2) presencia en la formación docente, (3) el veto parental y (4) la educación afectivo sexual: situación actual. Todas estas dimensiones ofrecerán una lectura compleja y no siempre unánime, sobre una agenda educativa de la nueva extrema derecha española.

#### **1.1.2.1. Caracterización**

La agenda educativa de la nueva extrema derecha española actual es un tema de investigación sobre el que no hallamos numerosos estudios. Son muy pocos aquellos que le dedican un análisis detallado y que se realizan desde un enfoque educativo. Por esa razón, resultó importante y necesario conocer lo que especialistas en el tema observan y los análisis que ofrecen.

Posiblemente, por las áreas de investigación en las que trabajan y, porque no se dedican de igual forma al tema, se podrá observar cierta distancia entre las lecturas que ofrecen los participantes. No obstante, estas diferencias enriquecen la investigación, ofreciendo distintas claves de lectura sobre el mismo fenómeno, con lo cual adelantamos que las posturas no son excluyentes una de otra.

Díez Gutiérrez (2023) afirma que el neofascismo, tal como lo denomina él, tiene una clara agenda educativa, y que además se enmarca en una agenda educativa global, haciendo referencia a Estados Unidos, Argentina, Francia e Italia. Para el entrevistado, dicha agenda educativa es: misógina, neoconservadora o neotradicionalista, neoliberal y militarista. Entre las caracterizaciones realizadas, expresa que a diferencia del fascismo tradicional que inicialmente era más social “de masas, de la población más populista, éste es profundamente neoliberal. ¿Qué significa esto? que su figura emblemática es la del empresario (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.7). En relación con la misoginia que para el analista caracteriza al

neofascismo, sostiene “odian el que haya igualdad entre hombres y mujeres, es decir, no soportan en su mentalidad tradicional de fascismo patrio, de machismo a ultranza que la mujer no ocupe su lugar, que para ellos es la casa, las labores” (p.6).

En el marco de la caracterización de la AE del neofascismo, Díez Gutiérrez (2023) agrega, que la importancia que tiene para estos grupos políticos la educación como lugar privilegiado para la construcción del “imaginario colectivo de las futuras generaciones” (p.2), queda representado por la creación de centros de formación que llevan adelante “para crear líderes del futuro, los líderes de ultraderecha” (p.2). Esta lectura de Díez Gutiérrez es semejante a la que ofrecen Neubauer y Méndez-Núñez (2022), para quienes el campo educativo juega un papel fundamental en la polémica ideológica de avance de la nueva extrema derecha. También la caracterización del neofascismo se alinea con la realizada por Sales Gelabert (2023) sobre la extrema derecha radical neoliberal española.

Díez Gutiérrez (2023) señala que el neofascismo español ingresa al campo educativo con un discurso supuestamente libre de ideología y con la denuncia de adoctrinamiento a toda ideología asociada con los derechos humanos, la educación sexual, la memoria histórica, entre otros. También indica que el neofascismo utiliza expresiones emotivas y la estrategia de convertirse en víctimas de lo que ellos consideran una censura a su libertad de expresión, mientras que “La religión católica, los toros, desfilando haciendo procesiones de semana santa entre los colegios, eso no es adoctrinar para ellos, adoctrinar es cualquier cosa que vaya contra su ideología” (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.3). Aquí podemos reconocer que la medida del veto parental es un ejemplo de ello. Se trata de una medida ideológica que tiene como objeto de denuncia asuntos vinculados a los valores y específicamente a la educación afectivo sexual, tema sobre el que no tienen en cuenta los avances académicos y las indicaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OMS. Ello demuestra, una indiferencia y desprestigio a la comunidad científica.

Por su parte, César Rendueles (2023) considera que no existe una agenda educativa articulada de la nueva extrema derecha en España, si por agenda se comprende un proyecto definido con objetivos claros. Para él, la nueva extrema derecha española, son personas poco preparadas en comparación con grupos de extrema derecha de otros países. Caracteriza sus intervenciones vinculadas con lo educativo como groseras, primitivas, surrealistas y limitadas.

No creo que la derecha radical española sea tan inteligente ni esté tan articulada. Dicho por las intervenciones, por ejemplo, de Vox en el Parlamento, en la Comisión de Educación son surrealistas. Es gente muy poco preparada, con una visión de la educación muy primitiva. Creo, en comparación con otros países, donde sí que hay proyectos mucho más articulados como Francia, Estados Unidos, aquí realmente es una cosa bastante grosera y en ese sentido, digamos, la agenda educativa de la extrema derecha, más formalizada políticamente, como Vox, o el ala más dura del Partido Popular a mí me parece poco preocupante. Disputan sobre todo batallas en guerras culturales muy concretas, lo del pin parental, etc., creo que tienen un recorrido bastante limitado, en ciertos momentos muy concretos pueden tener más eco, pero tiene un recorrido limitado. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.1)

### **1.1.2.2.Presencia en la formación docente**

La introducción de los discursos de la nueva extrema derecha española en el campo educativo es innegable para los especialistas consultados. Ambos sostienen que, en el ámbito universitario, y específicamente en la formación del magisterio, esa AE, o esas ideas difusas, encuentra lugar, aunque lo argumentan de diversas formas.

Para Díez Gutiérrez (2023), en la formación del Magisterio esa agenda existe de forma implícita en tanto no existe una resistencia. Para el especialista, la formación inicial de Magisterio “se refugia en lo técnico, es decir, cómo controlar a los niños, cómo hacer una unidad didáctica, (...) pero no se plantea, ni combate el neofascismo en la escuela, no combate esa agenda y esto es un problema” (p.22). En este sentido, considera que es necesario preguntarse por qué luego de veinte años de sistema educativo público ha resurgido el neofascismo en España, y sugiere que la respuesta puede hallarse en la desmemoria, “un memoricidio de la barbarie del fascismo” (p.22) y en la habilitación de lugares en los que cualquier opinión valga.

Para Rendueles (2023), en el ámbito universitario siempre ha habido “cierta división del trabajo ideológico, por ejemplo, en Madrid los de derecho eran los de derechas, muy conservadores (...) los economistas los neoliberales y, pues, los de ciencias sociales, sociología, antropología, éramos los de izquierda” (p.4). La novedad del momento actual, es que esas ideas de extrema derecha aparecen entre minorías de estudiantes muy movilizados, “con capacidad de movilización mayor” (p.4), que sienten que sus discursos antifeministas, antipedagógicos, homófobos, están legitimados. Cercano al discurso de Díez Gutiérrez (2023), Rendueles cree que en la universidad y en la escuela media se han habilitado espacios para que puedan expresarse ideas que, hasta hace diez o quince años, no era posible escuchar.

Yo no creo que los estudiantes ultraconservadores o de extrema derecha sean más, creo que están mucho más movilizadas (...) sí estoy convencido que tienen una agenda, a lo mejor en ese sentido, de que se sienten más legitimados, creen que hay un espacio público donde es legítimo que intervengan. Eso a mí me parece que en Magisterio es claro, o sea, creo que los discursos antipedagógicos, muy reaccionarios (...) están muy normalizados, e incluso sobre todo se les atribuye una carga antagonista, o sea de repente el antipedagogismo es como una muestra de rebeldía, el antifeminismo es como el nuevo punk. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.4)

Para concluir, creemos importante remarcar que lo problemático de estas presencias y movilizaciones en el ámbito universitario no se halla en que las minorías estén más movilizadas. Lo problemático radica en la legitimidad que tienen sus discursos, que se caracterizan por atentar contra los derechos y principios éticos mínimos. Una opinión de odio no puede ser una opción más. La libertad de expresión no puede habilitar expresiones antiéticas, tampoco puede significar un desentendimiento de las responsabilidades que a cada uno nos competen de acuerdo a los lugares que socialmente ocupamos. No vale cualquier tipo de sociedad. Por lo tanto, tampoco vale cualquier tipo de opinión. ¿cuáles son los límites de habilitar lugares de expresiones violentas? ¿hay expresiones que tienen que tener lugar?

### **1.1.3. Veto parental**

Esta subcategoría refiere concretamente a lo que ya hemos desarrollado en este trabajo como una medida educativa del partido político Vox. Aunque nombrado de otra forma, el veto parental aparece en el último documento programático de Vox, en el que se hace referencia al lugar fundamental de las familias en la educación escolar de sus hijos, y se señala que los hijos no son del Estado, ni de organismos internacionales. Por último, se aluden ciertos saberes, como la educación afectivo sexual, ligados a lo ideológico en sentido peyorativo y al adoctrinamiento.

Los especialistas consultados comparten su desacuerdo en torno con la propuesta del veto parental que tildan de “disparate” (Rendueles, 2023, p.5), y ofrecen un análisis diferenciado que, al igual que en otras subcategorías, engrandece este trabajo.

Rendueles (2023) piensa que han existido algunas condiciones, que al día de hoy se sostienen, que hicieron posible que el veto parental tenga tanto eco y recorrido. En términos generales, la ausencia de un discurso constructivo sobre la comunidad educativa, especialmente, el reconocimiento de lugares y roles, provoca que propuestas como esas ingresen. El investigador justifica esto apelando a tres argumentos que resultan muy claros. En primer lugar, considera

que desde la izquierda se ha leído y respondido mal al asunto del veto parental, no siendo dicha respuesta legible por las familias. Han respondido diciendo que:

(...) los hijos no son de los padres. Yo entiendo el razonamiento y lo comparto, que los hijos no son de los padres y que son sujetos de derecho, deberían ser autónomos, pero la traducción pública de eso, en términos de discurso público es: estos locos quieren quitarnos a nuestros hijos (...). (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.6)

En segundo lugar, considera que la izquierda, históricamente, no ha ofrecido un discurso propositivo sobre el lugar de las familias en las escuelas:

(...) desde la izquierda hemos tenido siempre mucho rechazo a proponer políticas familiares (...) se ha atendido desde la izquierda a hablar de las familias para denunciar sus aspectos más represivos, más conservadores, más alienantes, lo cual está muy bien porque las familias tienen aspectos represivos, alienantes y conservadores. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.5)

De acuerdo con ello, Rendueles (2023) analiza que, en un país como España tan familiarista ello ha hecho que “cuando alguien habla de la familia de la manera que sea, en términos positivos, como nadie más habla de la familia, tiende a tener más recorrido del que le correspondería” (p.6). El veto parental, entonces, es un discurso que lo que provoca es “devolver cierta capacidad de intervención a las familias” (p.7), y por esa razón posiblemente tenga más fuerza en la escuela pública, en donde la intervención de las familias casi no existe, y porque, además, la gente está “muy desarmada ante la maquinaria burocrática” (p.7), “Esa reflexión de la izquierda antiburocrática que estaba muy presente con los movimientos de renovación pedagógica, la desaparición de todo ese espacio crítico, alimenta la extrema derecha” (Rendueles, 2023, p.7).

En tercer lugar, Rendueles (2023) cree que “tenemos profesores cada vez más conservadores que hablan permanentemente de un deterioro de su autoridad, quieren más autoridad” (p.6); cuando lo que se reivindica es la autoridad, otros actores, como las familias, también pueden querer más autoridad. Rendueles llama a eso un “juego nihilista” en el que no hay un discurso de “cómo construimos institucionalidad educativa, donde lo primero que tienes que hacer es un cierto reconocimiento de los agentes en juego, entre ellos, las familias y en segundo lugar unas limitaciones de la capacidad para imponer tus criterios de autoridad” (Rendueles, 2023, p.6).

Díez Gutiérrez (2023) amplía estas condiciones que hacen posible los ecos de medidas como el veto parental, y sostiene que la relación de desmemoria de España con la dictadura y con el fascismo, habilita a que existan estas posturas que no reparan en las consecuencias prácticas a las que pueden conducir. Expresa: “este país [España], que es una anomalía respecto a Europa, después de la segunda guerra mundial, del genocidio nazi y de la derrota del fascismo, todos los países construyeron la democracia desde el antifascismo, pero en este país no. En España se construyó la democracia desde el olvido del pasado (...) de repente los fascistas pasaron a ser demócratas y pasaron a estar en los estamentos judiciales...” (p.16). Ello ha generado entonces que temas como el veto parental, no resulten extraños.

Rendueles (2023) considera que es muy difícil resolver la batalla que vino a presentar esta medida educativa, en primer lugar, porque destruir es siempre más fácil y más rápido que construir, y en segundo lugar, porque es más difícil construir comunidad educativa con espacios deliberativos, atravesada por conflictos, que pueda llegar a acuerdos, en los que “las distintas autoridades van a verse rebajadas y cuestionadas, eso es lo que pasa en un ágora, claro [risas]” (p.6).

Por su parte, Díez Gutiérrez (2023) enfoca el tema desde otra perspectiva. Entiende que lo que hay debajo de las posturas del veto parental es una concepción patrimonial de los padres sobre los hijos, lo cual es peligroso, ya que:

(...) si un padre es fascista y como yo decido cómo se tiene que educar a mi hijo... ¿cómo que tú decides? Tiene que ser fascista, tiene que haber colegios fascistas, pero ¿qué me dices? Tu hijo tiene que sobrevivir a pesar de ti. (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.15)

Para el especialista, el veto parental es una medida de adoctrinamiento para aplicar en las escuelas públicas, en coherencia con la manera en la que el neofascismo comprende la familia y la escuela. La primera para educar en valores y la segunda con “un rol de transmisión de conocimientos técnicos” (p.10). Aquí, Díez Gutiérrez señala una contradicción: para el neofascismo, la escuela no debe educar en valores, a no ser que sean los valores propios, como los valores religiosos confesionales, entre otros. La educación como un bien común, debe ser plural, y para Díez Gutiérrez este aspecto solo lo tiene la escuela pública.

Por último, el veto parental también establece polémicas sobre el rol y el trabajo del docente. En este sentido, Díez Gutiérrez (2023) sostiene que dicha medida promueve denuncias al profesorado con el argumento del adoctrinamiento. Esto ocasiona, no solo censuras al trabajo

docente, sino además autocensuras, ya que los docentes por temor y para evitar problemas en su práctica profesional, evitan desarrollar temas y contenidos.

El profesorado está echándose para atrás y autocensurándose. (...) La censura ya no se hace desde fuera, sino que es él quien se autoimpone. Yo no quiero problemas, entonces no entro en temas y por eso no se llega al tema de la represión franquista, la lucha antifranquista, no se habla contra la homofobia (...). (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.3)

Para Díez Gutiérrez (2023), ello se ve reforzado por la creencia de muchos docentes, especialmente los de secundaria, que consideran que su trabajo se limita a transmitir conocimientos como los matemáticos, lingüísticos, mientras que los ligados a la afectividad, los valores, etc., quedan fuera de sus clases. Con ello, se termina asumiendo la función reproductora de la escuela y desentendiéndose de la función transformadora.

#### **1.1.4. Educación afectivo sexual (EAS): situación actual**

Rendueles (2023) se muestra optimista ante la integración de la EAS, pese a que considera que los casos de violaciones y agresiones sexuales a menores son preocupantes, sostiene que por lo menos se habla de ello, lo cual genera debate público y una “reivindicación de herramientas educativas” (p.10). Rendueles observa la situación actual como un momento ambiguo, de disputa, de involución y reacción antifeminista muy grande, de impasse en relación con “unos años buenos, de avances rápidos y fuertes en la dirección de integración de la EAS. Hemos asistido de repente a relatos que nos han dado mucho miedo, a un retroceso y a un rearme fuerte de posiciones reaccionarias” (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.10).

Rendueles (2023) ubica los motivos de los rechazos de la EAS más que en cierto conservadurismo de la población española, quien para él es menos conservadora que varios lugares de su entorno, en las polémicas y campañas políticas coyunturales, “tiene que ver con cierta contaminación de debates procedentes de otros ámbitos políticos, sobre todo con la reacción antifeminista más reciente. Creo que de repente el antifeminismo ha focalizado ahí sus campañas y eso ha generado mucho ruido” (2023, p.7). Refuerza esta idea, recordando que otras leyes, como las del divorcio, matrimonio homosexual, o la ley del aborto, en España han generado poca conflictividad en relación con sociedades del entorno “aparentemente culturalmente más avanzadas” (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.7).

Por otro lado, los dos entrevistados acuerdan en entender que la EAS debería consistir en un programa de formación o política más amplia, que la educativa. Las presiones sociales, el

modelo social patriarcal no se erradica solamente con clases. Mientras que los maestros y profesores pueden enseñar sobre esos temas, luego funcionarios de otros campos contradicen o van en sentido contrario a la EAS. Tanto Rendueles (2023) como Díez Gutiérrez (2023) brindan dos ejemplos en los que queda figurado la importancia de la EAS y de que se amplíe a otras áreas profesionales. Rendueles refiere a lo sucedido hace algunos años en una escuela en la que se dictaban unos talleres. De la siguiente forma lo expresa:

Te pongo un ejemplo real (...) Hace como 10 años hubo unos talleres sobre acoso escolar, sobre bullying y venía, en contra de mi criterio, un policía de barrio a dar la charla, un chico muy joven. Por supuesto, llegó con pistola, uniforme. Dio una charla bien intencionada, era simpático. Pero en cierto momento decía, ‘bueno, claro, los típicos niños a los que acosan son, pues el típico de la clase un poco maricón’. ¿Tú eres el mejor que han encontrado para ocuparte del acoso escolar? ¿No había nadie más capacitado, y que haya estudiado en la comisaría, que tú? Eso sí que me preocupa. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.9)

Por su parte, Díez Gutiérrez (2023) nos cuenta:

Estamos trabajando con presos en la cárcel de Mansilla. Entonces estamos trabajando en los talleres, educando. Todo lo que habíamos trabajado en esos talleres, en 15 segundos, a la salida, no los desmontaban los funcionarios. Entonces fui al director, le dije mira no seguimos si no se hace primero educación a los funcionarios porque esto no tiene ningún sentido, porque al final es como una gota en un océano. Los que más necesitan son los funcionarios. (p.22)

#### **1.1.5. Aspectos problemáticos de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española**

Diversas perspectivas sobre la AE de la nueva extrema derecha española, acuerdan en que su presencia más o menos difusa en el campo educativo, es un asunto problemático que debería preocuparnos. En esta tercera categoría nos acercamos a los elementos problemáticos que subyacen o se derivan de dicha AE, los que hemos organizado en dos subcategorías: (1) el no lugar de los DD.HH. y, (2) encubrimiento, ambigüedad y neoliberalismo. El desarrollo de estos aspectos nos acercará a comprender qué resulta problemático, y consiguientemente, en dónde colocar la mirada y el accionar.

### 1.1.5.1.El lugar de los Derechos Humanos

Esta subcategoría resulta importante ya que atraviesa y tiene un lugar fundamental en el tema de esta investigación. El aporte de los participantes especialistas nos acercará a conocer la situación actual de los derechos humanos en el ámbito educativo español, en vistas a conectar y comprender las demás dimensiones de este trabajo.

Los dos entrevistados coinciden en sostener la falta de un discurso integrado a las prácticas reales. Esa falta de anclaje práctico, que para Rendueles (2023) es un efecto de la degradación institucional que ha provocado la derecha en España, ocasiona contradicciones entre los agentes educativos, provoca que las delimitaciones de los lugares/roles y sus límites sean irresolubles: “(...) hasta dónde llega la autoridad del profesor, hasta donde llegan los derechos de las familias? Es imposible que eso se resuelva, se vuelven conflictos irresolubles, dramáticos” (Rendueles, 2023, p.9). Son también dichos entornos institucionales degradados los que hacen emerger posturas contradictorias entre los agentes. Rendueles relata lo que muchas veces sucede entre los docentes conservadores que expresan ser la autoridad, hacer lo que quieran en su aula, pero al mismo tiempo están a favor de cumplir un programa, respetar la ley. De la siguiente manera justifica esa idea el entrevistado:

Las instituciones lo que hacen es generar espacios de desarrollo y libertad personal limitados normativamente, son como un acelerador y un freno, un acelerador para la libertad individual pero limitado por una red de normas que en algunos casos pueden tener que ver con deliberación democrática A medida que se descomponen las instituciones pasan esas dos cosas, por un lado, uno reivindica su libertad, pero al mismo tiempo, claro, necesita alguna clase de marco colectivo para que las distintas libertades se articulen y no lo encuentra, y se generan esos discursos tan nihilistas, que son siempre muy bien aprovechados por ese discurso del rencor y tal de la extrema derecha. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.8)

Díez Gutiérrez (2023), se ubica en la misma línea, observando que “no es tanto una falta de discurso, sino es una falta de que ese discurso se concrete” (p.23). Además, amplía el análisis enfatizando en que se requiere de una comprensión más desarrollada de los DD.HH., que no se agote en el tan repetido derecho a la libertad y de pensamiento. Esto ocasiona, entre otras cuestiones, que existan dimensiones de la vida que no se comprendan como un derecho. Díez Gutiérrez lo argumenta de esta forma:

Aquí todo el mundo dice derecho a la libertad. Claro, de los derechos humanos aquí solo se habla de la primera generación de Derechos Humanos, es decir, de los derechos liberales, tienes derecho a la libre expresión, tienes derecho al libre pensamiento, pero cuando empiezan los derechos de segunda generación, de derechos sociales, “bueno, hombre, tú búscate un trabajo digno, que tú cúrratelo” nadie te lo tiene que garantizar y además no, no se concibe como derecho. Los de tercera generación ya olvídate, el derecho a la democracia y la ciudadanía. Y los derechos de quinta generación, lo que es en no ser el centro del universo (...). (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.23)

### **1.1.5.2. Encubrimiento, ambigüedad y neoliberalismo**

Para Díez Gutiérrez (2023), lo que resulta problemático del escenario actual es el neoliberalismo, por su presencia sutil o encubierta. Para el especialista, el resto de los elementos, como el tradicionalismo y el conservadurismo, el militarismo y otras características del neofascismo, no son más que “folklore comparado con el modelo del neoliberalismo. El fascismo ahora lo que encubre, fundamentalmente, es el neoliberalismo, por eso lo del neofascismo, el neoliberalismo, es mucho más sutil” (p.10).

Ese mecanismo difuso de existencia es característico del capitalismo, que comprende que “no se necesita ser destructor, no se necesitan tanques de ocupación, era lo que decía Gramsci, (...) si la clase dominante consigue que la clase dominada asuma sus valores y sus principios, no necesitamos tanques de ocupación” (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.10).

La presencia un poco fantasmática, encubierta, ambigua, se vincula con lo que preocupa a Rendueles (2023), quien identifica dos elementos problemáticos del escenario actual, 1) el aspecto difuso de las posturas ideológicas, al mismo tiempo confusas. Lo problemático radica en las identificaciones ideológicas progresistas cuando en realidad se defienden ideas vinculadas con la extrema derecha. 2) el aspecto agresivo de las posiciones conservadoras que ganan terreno a gran velocidad. Aclara que las posiciones ultraconservadoras siempre han tenido peso en el ámbito educativo, pero ahora se observa que han ocupado un espacio en el que pueden desarrollarse con más fuerza y de forma más proactiva. Específicamente, del campo educativo, le preocupa y le resulta llamativo que esa cuestión difusa se refleja en personas que no se identifican a sí mismas como de extrema derecha, y en ocasiones incluso se reconocen como partidarias de valores progresistas (Rendueles, 2023).

Creo que debería preocuparnos mucho. (...) creo que estamos viviendo un momento en el que esas posiciones conservadoras son más agresivas, por así decirlo. Hay gente que siente que, o

bien siente que está siendo víctima de un ataque progresista y se siente víctima de algo que por tanto tiene el derecho y la obligación de contra atacar, o bien considera que se ha abierto un espacio para esas posiciones que, al revés, vivía un poco a la defensiva hasta este momento y salió un espacio para poder desarrollar ese programa de forma más proactiva. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.3)

Para el investigador este avance de posiciones más conservadoras y, su contracara, la involución de posturas progresistas, parece encontrar en la educación un lugar de ensayo, “que avanzaría al resto de la sociedad” (Rendueles, 2023, p.3). Lo que hasta hace unos años resultaba excepcional y vergonzoso manifestar, hoy se está normalizando, sobre todo entre los jóvenes. Rendueles piensa que “la educación es un campo privilegiado, ahí donde se está dando todavía más rápido y donde cada vez parece disruptivo cosas que bueno, eran el sentido común hasta hace 10 años” (2023, p.4). Esta lectura nos exige pensar los saberes que circulan en el ámbito educativo, las permisividades discursivas y prácticas, las responsabilidades de cada uno de los agentes educativos y el reconocimiento del impacto y consecuencias que todo ello tiene.

Por su parte, Díez Gutiérrez (2023) también llama la atención sobre dos aspectos preocupantes y problemáticos que deberíamos atender. Por un lado, la rapidez que tiene la ultraderecha o el neofascismo para dismantelar el estado de bienestar, incluyendo políticas educativas. Por otro lado, y fundamentalmente, el neoliberalismo, por tener una presencia poco clara, encubierta.

Mientras que antes podríamos decir que originalmente el fascismo de Hitler o Mussolini provenía de un fascismo social, ahora es de un fascismo capitalista esencialmente. (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.13)

#### **1.1.6. Vías de acción**

Luego de recorrer las distintas dimensiones, importantes todas ellas para conocer desde la mirada de dos especialistas, el escenario actual de nuestro tema de investigación, llegamos a la última categoría. Ésta nos acercará a las posibles vías de acción, en vistas a trabajar en las problemáticas que el tema presenta.

Los dos especialistas acuerdan en comprender la educación como una institución en el marco de un sistema social o proyecto igualitarista más amplio. Por esa razón consideran que la escuela no puede hacerse cargo ella sola de la construcción de igualdad, de transformación, de cambio. Además, “la escuela reproduce el modelo social” (Díez Gutiérrez, 2023, p.22). Se ha ido cargando a la educación con una responsabilidad excesiva, “y a veces creo que los propios

profesionales de educación han asumido ese rol” (Rendueles, 2023, p.13). La escuela sola no puede tomar la responsabilidad de responder a las problemáticas sociales.

Al final siempre nos dicen, hay un problema de convivencia social, la solución es la educación. Hay un problema de drogodependencia, la solución es la educación. Hay un problema en lo que sea y parece que la escuela, es decir, se está convirtiendo a la escuela en lo que se llama en inglés garbage, es decir, un cubo de basura. Pero claro, para educar a una persona se necesita toda la tribu y toda la tribu no es solo la escuela. (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.19)

Creo que es imposible, la educación no puede asumir la carga de liderar el igualitarismo de un país, no puede, es imposible. Al revés, yo creo que, si la educación no cuenta o no forma parte de un proyecto igualitarista más amplio, que tenga que ver con la vivienda, con proyectos de reforma laboral, con proyectos de reforma de la sanidad, es completamente inviable pensar en una educación igualitaria. Eso no va a pasar. (Rendueles, 2023, p.13)

Por otra parte, también acuerdan en que es preciso replantearse el objetivo de la educación obligatoria. Volver a la pregunta sobre su sentido. Ambos señalan el error de comprender la escuela como una preparatoria para otra cosa, perdiéndose con ello el valor pedagógico que en sí mismo tiene cada nivel.

No es preparación para primaria, no es propedéutico. La educación infantil tiene sentido en sí misma, pedagógicamente para el desarrollo del niño y la niña. (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.20)

Yo creo que es cuestionarlo todo, pero es la propia institución y las propias dinámicas de institucionalidad plantearse, sobre todo, para qué sirve la educación obligatoria, esa es la clave, mientras la sigamos concibiendo como una especie de preparación para la universidad que a su vez es una preparación para el mercado de trabajo, pues mal”. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.17)

Tanto Rendueles como Díez Gutiérrez, no dejan de mencionar la situación dolorosa de la educación pública en España. Indican que la triste derrota que ha sufrido el país es la de la educación pública, con la que está acabando la extrema derecha. No obstante, no dejan de señalar una participación, aunque indirecta, de otras fuerzas políticas, que no han hecho demasiado en relación con el tema. Por lo que, si los proyectos de la derecha, “proyecto meritocrático, competitivo, elitista, me parece una mierda de proyecto” (Rendueles, 2023,

p.15), ha ido calando, como es el caso de la enseñanza del inglés, en parte se debe a que no hay otro con el que competir.

Para Rendueles esa derrota, ha provocado en los distintos agentes una postura de queja, “ha ido refugiándonos un poco en cierta cultura de la queja, del resentimiento” (2023, p.15) y una gran pérdida de capacidad propositiva, de la que se ha aprovechado aún más la derecha para avanzar con sus proyectos. En una especie de asunción de la situación, expresa Rendueles:

Nos ha ido haciendo perder, capacidad propositiva y la capacidad de liderazgo, pues sí, cultural, de construcción de hegemonía, por decirlo así, de construcción de un proyecto atractivo, de disputar un proyecto educativo atractivo, que la gente se pueda sentir interpelada y atraída por él. (2023, p.15)

En este contexto, los especialistas acuerdan en que son necesarios cambios estructurales en el terreno educativo: cambios arquitectónicos, de organización del espacio, de las dinámicas, de los espacios curriculares. Cambios que reflejen otro modelo educativo, en vistas a un modelo de sociedad anticapitalista. Para ello, son necesarias voluntad y políticas educativas que diseñen y construyan un proyecto socioeducativo potente, con el que la gente se sienta atraída, en el que “haya más posibilidades de ejercer un modelo democrático, un modelo que se construya entre todos, un modelo donde participen las familias” (Díez Gutiérrez, entrevista personal, 2023, p.19).

Yo creo que hay que hacer cambios importantes y ver si una vez dejan esto ya [interés por cambios en el currículum] (...) pero que más que ver con eso, tiene que ver con las propias estructuras sociales, los procesos de democratización de la institución y en cómo se articula todo, pero todo es todo, no? Desde, pues, por ejemplo, esos cierres tan rígidos de los grupos de edad que los niños tienen que estar absolutamente encapsulados en sus grupos de edad en todo momento y para todo, algo tan básico como eso, ¿no? ¿Cuál es el papel de las familias? ¿Cuál es la composición del aula? (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.16)

Rendueles piensa que ello es posible y que el problema es que muchas veces los agentes se bloquean, creen que los cambios son inviables. El pensador ofrece el ejemplar antecedente de los cambios que se han promovido desde el área de Educación Física para figurar las posibilidades de transformación.

Yo siempre pongo el mismo ejemplo que es la Educación Física. La gente de Educación Física yo creo que ha hecho una especie de proyecto de renovación pedagógica sin decírselo a nadie,

¿no? Y ellos y ellas, solitas y solita, se han cambiado completamente de las prácticas pedagógicas tradicionales. Han cambiado cómo se enseñaba la educación física, cómo están los currículums. (Rendueles, entrevista personal, 2023, p.15-16)

Díez Gutiérrez (2023) también cree que una vía de acción es “la vía de la práctica cotidiana en el centro” (p.23). Considera que hay lugares en los que se trabaja mucho y muy bien. Pero, si ello no es parte de un proyecto más amplio, “solo llega a aquellos alumnos y alumnas que les tocan ese tipo de profes. O les toca ese tipo de centros, lo cual es encomiable y loable” (p.23). Por lo tanto, considera fundamental que los gobiernos “destinen prioritariamente cantidades escandalosas de dinero, no a rescatar bancos, ni armamento, sino a un modelo de educación que realmente responda a otro modelo de sociedad y un modelo de sociedad claramente anticapitalistauna” (p.23).

## **1.2. Discurso de los y las estudiantes**

Las entrevistas realizadas a estudiantes permitirán aproximarnos a sus narrativas respecto a los conocimientos y posturas que tienen acerca de, lo que organizamos en las siguientes cinco categorías: (1) el rol de las familias, (2) el rol del maestro y la maestra, (3) el veto parental, (4) la educación afectivo sexual, (5) Derechos Humanos.

### **1.2.1. El rol de las familias**

Esta categoría nos acercará a conocer la mirada que tienen los estudiantes sobre el rol de las familias en la educación escolar de sus hijos, sus posibilidades y sus límites en relación con, los contenidos, los lugares de intervención, y la justificación de esos posicionamientos. Esta primera categoría se relaciona estrechamente con la segunda y tercera, por abordar las tres, los lugares de responsabilidad que deben ocupar las familias de los educandos en la formación escolar de sus hijos, así como los y las maestras como profesionales de la educación.

En general, 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. Se evidencia entre los entrevistados la referencia a un trabajo coordinado entre los docentes y las familias, así como una postura de consenso. Esto puede significar para los participantes, que, en determinadas situaciones, tanto maestros como familias, tengan que “ceder”. También consideran algunas formas de intervención familiar como, por ejemplo, proponer temas a enseñar, tener iniciativas sobre charlas y participar en las clases.

Nos guiamos por un currículum (...) pero pienso que, las familias deberían dar su opinión. Ya no solo en los temas y contenidos que trabaja el currículum, sino externos, de cómo observar conductas que tienen los niños en casa y que saben que otros niños también las tienen. Entonces, trabajar sobre eso. Por ejemplo, trabajar el bullying, si el centro no tiene iniciativa y una de las familias ve que en el centro hay eso, pues creo que sería perfecto comentar al centro que estaría bien que dieran una charla sobre el bullying. (P3, p.1-2)

En este aspecto de la participación familiar, se refleja en los discursos de las y los participantes, una falta de seguridad sobre lo que hay que enseñar y por qué hay que enseñarlo. La tarea de maestros y maestras de educar parece depender, según las percepciones registradas, del acuerdo con las familias, de las conversaciones previas con ellas, de, pese a existir un currículum, saber ajustar. Ello plantearía un sistema completamente 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* porque seguro que hay muchos padres que dicen, pues es que yo no quiero que mis hijos aprendan esto tan pronto. Entonces tú, tienes que *saber ajustar un poco*. (PG5, p.4)

*No todas las familias quieren que se eduque igual a sus hijos*. Entonces a lo mejor unas familias tienen distintos valores que otras y pues sí que las familias deben de entrometerse en charlas educativas... a lo mejor no en los contenidos del colegio. (PG6, p.2)

También se registraron discursos que distinguen entre la libertad y capacidad de las familias para opinar o sugerir y para decidir sobre los contenidos que se enseñan en la escuela. Justifican esta postura reconociendo la existencia de un currículum, contenidos que deben darse, la formación que tiene el maestro, la legislación existente, el proyecto de centro y, en algunos casos, se alude al desconocimiento de las familias sobre los temas a enseñar.

Yo creo que decidir como tal de los contenidos, no. *No del todo*. Es decir, hay unos contenidos que se nos dan, que tenemos todos los docentes para enseñar. Que las familias tengan que decidir cuáles tienen que ser y demás, no. Creo que se deba *trabajar de forma coordinada*. Pero decidir sobre qué es lo que tenemos que enseñar y demás, creo que no, o sea, no es una decisión de ellos *totalmente*, debería ser más *consensuada* teniendo en cuenta sus necesidades, las de los niños y lo que como docentes queramos conseguir el objetivo. (P2, p.1-2) [La cursiva es nuestra]

Los sondeos del currículum sí que los veo muy claros y necesarios para la formación. Si una familia me viene a decir que no le parece bien que se den las integrales, pues lo siento mucho, pero se tienen que dar porque es un *conocimiento básico* que deben tener las personas. (P3, p.2)

Como se observa, la referencia al currículum siempre va acompañada por una expresión de duda y una postura profesional muy 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 decisión sobre lo que se tiene que enseñar.

En línea con lo expuesto, y más allá de que lo que prevalece es una insistente defensa de una postura de consenso, también pudimos registrar entre los discursos de los estudiantes, una idea de la familia como fuente de conflicto del trabajo docente.

(...) las familias creo que deberían saber eso, que existe un proyecto donde el centro muestra todo lo que se trabaja en el centro y si no estás de acuerdo, pues buscas otro colegio para tu hijo. (...) Es que las familias, yo considero, que es lo más difícil de nuestra profesión. (P3, p.2)

No sabría qué decir, porque sí son libres porque al final son sus padres. La libertad la deciden ellos al final. Pero sí que hay algún límite qué temas a tratar o así que igual es mejor tratarlos dentro del centro de la escuela, porque se pueden llegar a enseñar mal. Me refiero dentro de la propia familia. (P1, p.2)

Varios participantes indicaron que las familias son libres de decidir sobre la elección del centro educativo. Sin embargo, una participante se distinguió del resto, al señalar 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, en el sentido de concebirse como un bien de consumo, accesible de acuerdo a preferencias y posibilidades materiales de cada familia. La libertad de elección se haya vinculada, como se señala una participante, al nivel socioeconómico.

Yo creo que sí, que se les tienen que dar un poco de libertad, de poder decir quiero la mejor educación para mi hijo y quiero que esté formado en lo mejor, entonces yo si puedo le llevaré al centro que considere oportuno. (PG4, p.6)

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)

Dichas expresiones desafían a pensar que, si la libertad, así como la educación, depende de cada persona o de cada familia, y puntualmente del capital económico, la libertad, así como la educación, deja de concebirse como un derecho humano universal.

En relación con esta postura flexible sobre el rol del profesional y lo que se debe enseñar, algunos participantes consideran que se deben tener en cuenta los valores y creencias de las familias, al mismo tiempo que reconocen que la escuela también tiene sus propios valores. Aunque existen excepciones que perciben que, “no todas las familias tienen los mismos valores, y al final la educación, yo creo que debe ser bastante *neutra* con ciertos temas quizás” (PG6, p.3). De acuerdo con ello, los participantes consideran que cada familia debe ubicar a su hijo en el centro que tenga valores más acordes con los suyos.

Luego también tener en cuenta las creencias y las ideologías de los padres, porque hay muchos que tienen unas creencias que con esas creencias o ideologías no consideran que estos temas se deben trabajar en el colegio, entonces también tener en cuenta el contexto, ya sea cultural, social, de las familias para tratar estos temas en infantil, para evitar, pues a lo mejor un problema y buscar un consenso para buscar otra actividad que esté relacionada con ese tema, pero alejada de lo que a lo mejor son las creencias y las ideologías que tiene la familia. (PG5, p.6)

Yo creo que es verdad que *debe ser neutra*, pero no creo que las familias deban entrometerse en los valores que se enseñan en la escuela. Quiero decir, si tú quieres enseñarle a tu hijo en casa otras cosas está perfecto, pero si tú, por ejemplo, eres una persona homófoba o tránsfobo y en el colegio dan clases de sexualidad, evidentemente, si te dan la opción de que no la den, vas a decir que no se la den a tu hijo, entonces vas a privar a tu hijo de unos conocimientos que a lo mejor le llevarían a un camino mejor o adecuado para él. (PG6, p.3) [La cursiva es nuestra]

Ello parece indicar que cada centro tiene valores diferentes o, dicho de otra forma, que no hay valores mínimos y universales que compartan todos los centros educativos, y que se correspondan con un modelo de sociedad que la educación busque construir. Igualmente, estos discursos incitan a preguntarnos acerca del carácter neutral de la educación, puntualmente qué aspectos serían considerados neutrales y cuáles no. ¿Acaso cada nivel no tiene unos objetivos que guían el trabajo de los agentes educativos? ¿Acaso cada docente no debe educar en vistas a garantizar los derechos de los niños y niñas? ¿Dotar de neutralidad a la educación, no

promueve una sospechosa ocultación o no explicitación de los propósitos y finalidades de la misma?

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 y que él vaya tomando y vaya formando al final su propia opinión.  
(PG6, p.4)

Puede reflejarse allí la idea de una formación libre, desligada de un marco educativo de responsabilidades derivadas de los lugares que cada agente ocupa, y también de un marco social más amplio, para el que la escuela prepara críticamente. Aunque se escuche bonita la idea de brindarle libertad a los niños y niñas, podríamos dudar si ello no se trata más de una desprotección de la infancia y una ausencia de responsabilidad social en los agentes garantes de determinados derechos. Este aspecto vuelve a presentarse más adelante en relación con otra categoría.

### **1.2.2. El rol del maestro y la maestra**

Esta segunda categoría nos aproxima a la percepción que tienen los participantes acerca del lugar del maestro y de la maestra y sus responsabilidades en la comunidad educativa y específicamente en el aula con los estudiantes.

#### **1.2.2.1. Profesión, autoridad y responsabilidad**

En la categoría anteriormente desarrollada, se ha observado que los participantes acuerdan en general que los y las docentes deben de trabajar de manera coordinada y consensuada con las familias. Por ello, un primer aspecto que se identifica del rol del maestro en el trabajo con las familias de los niños y niñas, es la de apertura, escucha y flexibilidad a los cambios. Esto significa que, más allá de las guías que tiene el docente, como el currículum, los derechos, etc., los participantes sobreponen la actitud conciliadora del docente.

Pero claro, siempre tenemos tiempo a rectificar y tenemos tiempo a cambiar, entonces yo sí que pediría bastante opinión a las familias dentro siempre de un respeto. Mientras que no obliguen, que no exijan. Pero bueno, claro, siempre van a ser opiniones, luego lo que les dejaría claro es que ellos me pueden decir opiniones, pero que la última decisión la tengo yo. (P3, p.8-9)

Por otro lado, los 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).

Me parece que al final 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. Se reconoce que dicha educación no hallaría garantizada, si se atiende a exigencias, preferencias y valores externos y privados.

En general, la referencia a los deberes o responsabilidades específicas del trabajo docente es limitada, a excepción del fragmento anteriormente citado, así como algunas alusiones al currículum, al proyecto de cada centro y a la legislación existente. No obstante, como se podrá observar en la tercera categoría, cuando a los participantes se los ubica en situaciones prácticas hipotéticas, en algunos casos, hasta la referencia al currículum resulta vacilante. A continuación, recuperamos algunas de las pocas alusiones, más o menos claras, a las responsabilidades del docente.

El maestro sí que está siempre con los niños, como el referente, creo que es la persona que (...) después de los padres, de la familia en general, tiene más responsabilidad con los niños (PG6, p.20).

Uno de los participantes ha reconocido como marco de referencia del trabajo docente, el currículum y los derechos humanos.

En teoría, el currículum te dice lo que hay y el *currículum* expresamente te dice lo que tienes que enseñar y obviamente habla de la educación afectivo sexual y tal. Y, por otro lado, los *derechos humanos*, los derechos de los niños, que los hemos hablado antes. (P2, p.8)

Yo creo que la gente se piensa que el profesor puede ser cualquiera y no. Al final es como si tú vas al médico y te piensas que puedes participar en tu diagnóstico. Tú puedes dar tus datos, pero no puedes decir, tengo esto. Yo creo que mucha gente no entiende lo que es realmente la educación, no entienden cómo funciona el sistema, los objetivos. (PG6, p.11)

Esta característica que observamos en las narrativas de los participantes, también se puede rastrear en algunas justificaciones o argumentaciones que realizan desde aspectos personales, intereses, gustos, emociones, y no, por ejemplo, desde valores, deberes, o derechos que debes respetar por estar en el lugar de profesional. A continuación, retomamos algunos ejemplos. El remarcado en cursiva es nuestro para indicar algunas expresiones clave:

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)

Como puede observarse, se apela a sentimientos, gustos, valores personales y a una idea de educar asociada a la de ayudar. En relación con esta percepción un tanto subjetiva o personalísima 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 del educador. Ello muestra al mismo tiempo que, no se percibe a los niños y a las niñas como sujetos de derechos y al maestro y la maestra como garantes del derecho a la educación.

No sabría. A mí como que se basa más en *la educación de una persona*. Porque, al fin y al cabo, no es que seas más autoritario o menos, sino la educación de, 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. No se vería como algo negativo técnicamente, que *hay de todo*, pero bueno. (P1, p.5-6)

También se evidencia la dificultad de los participantes en colocarse en el rol de maestro. Ello, puede deberse a que son estudiantes que están cursando el primer año de Magisterio. Aunque, un gran porcentaje de los entrevistados tiene estudios previos, como el de Técnico Superior en Educación Infantil. La dificultad señalada, puede verse reflejada en las siguientes expresiones, que responden 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).

También observamos cierta falta de fuerza en el rol o lugar del maestro cuando se alude a una libertad casi total del niño en la construcción de sus opiniones y personalidad (aspecto presente anteriormente), como se refleja en la siguiente expresión:

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 y que él vaya tomando y vaya formando al final su propia opinión. (PG6, p.4)

También se transmite la creencia de que, en la enseñanza, toda información es importante, siempre que la intención no sea convencer (PG6). La tarea del maestro y la maestra parece quedar reducida a la trasmisión de puntos de vista y de información. Educar, ¿no es más que eso? ¿No sería más preciso hablar de conocimientos, antes que de información o puntos de vista? Por otro lado, se asocia “dar información” con “no adoctrinar”:

Siempre que no haya un adoctrinamiento de ciertos valores o de cierta cosa, una imposición al niño como esto es lo que está bien y no hay otra, yo creo que no debería ser necesario ninguna intervención. (PG6, p.38)

Cuando se educa se transmiten conocimientos con la pretensión de que se aprendan y se practiquen. Ello no sería adoctrinamiento, si se concibe que responde a un conjunto de principios y valores definidos críticamente en vistas a la construcción de una sociedad democrática. No obstante, desde otras perspectivas puede comprenderse que la escuela adoctrina, pero sería un adoctrinamiento lícito (Gómez Abeja, 2020). La idea de adoctrinamiento encuentra vínculo con la de neutralidad, también presente en el discurso de los y las participantes.

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). En algunos casos, asocian ese entrometimiento con una errónea concepción social que se tiene del Magisterio. En ese sentido el grupo entrevistado, a modo de autocrítica, expresa:

(...) quitarnos los malos pensamientos que tenemos sobre la familia, los prejuicios que tenemos sobre la familia y luego también dar más visibilidad a lo que es Magisterio, los profes, a la

sociedad, porque que yo sepa, yo en lo que llevo de carrera, no he hecho un collar de macarrón, qué es lo que se suelen decir que cuando haces infantil (...). (PG5, p.34)

En contraste con ello, hay participantes que consideran que “se gana profesionalidad” (PG5, p.19), cuando el/la maestro/a consulta a las familias, o permite que éstas sugieran, opinen: “te pueden aportar muchísimas cosas los padres, a tu formación y también a tu profesionalidad” (PG5, p.19).

Yo creo que aun así los padres deben de dar también su opinión a los profesores, porque al final un profesor se tiene que formar continuamente y al final también estamos siempre aprendiendo, ¿no? Cada familia es un mundo. Y hay que saber cómo llevar a cada familia. (PG6, p.21)

### **1.2.3. El veto parental**

Esta tercera categoría permitirá dar cuenta del conocimiento que tienen los participantes sobre el veto parental, cómo lo definen y caracterizan. Además, conocer su grado de acuerdo o desacuerdo y su justificación. Este último aspecto se pudo rastrear en las respuestas a las preguntas directas sobre el tema y a través de las respuestas brindadas a los casos prácticos de hipotética implementación del veto parental. Por último, comprendemos que al veto parental subyacen las categorías anteriores. Es decir, subyace una concepción de docente, de familia (o participación familiar) y de las y los educandos.

#### **1.2.3.1. Conocimiento**

La mayoría de los 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), “Yo sí, pero no sé nada” (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). También encontramos algún participante que expresó: “es la primera vez que la escucho” (P3, p.3).

Entre los verbos y expresiones que más se han repetido para definir y referir al veto parental se encuentran: limitar, segregar, autorizar, controlar, elegir, pedir permiso, pedir opinión, privar, adoctrinar. Algunas de las definiciones más elaboradas, manifiestan:

Que el padre tenga la elección de que su hijo puede o no puede asistir a charlas o su hijo puede o no puede ir a esa asignatura porque da cosas que a él no le parecen, que está fuera de su ideología, sencillamente es como que tienen el control de lo que puede o no puede aprender su hijo creo. (PG4, p.12)

Que antes de enseñarle ciertas charlas a tu hijo o cierta información, que a tus padres les den, o al tutor legal, una autorización y que el padre o el tutor la firme para ver si está de acuerdo con que a tu hijo se le enseñen ciertas cosas, o no. (PG6, p.7)

Algunos participantes también mostraron conocer que el veto parental se vinculaba con un sector de la política partidaria, como lo demuestran las siguientes expresiones: “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 de los participantes consideran 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. Como, por ejemplo, limitaría el contenido y en definitiva pondría en riesgo la existencia de las escuelas como un espacio común en que todos tienen acceso a un mismo conocimiento:

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 porque cada padre tendría una opinión distinta sobre los contenidos que quieren que sus hijos aprendan en el colegio. (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 o la docente, sino que también en otros momentos y espacios de la escuela, así como en vínculo con compañeros.

Además, aquí no estamos planteando la posibilidad de que, en los recreos, en los ratos libres, hablan [los niños] con otros compañeros. Entonces, si el compañero que no lo está dando le

tiene curiosidad, le va a preguntar al otro, oye, qué has estado... Vamos a tener problemas con el padre porque va a decir le has dado esta clase. (PG4, p.21)

Otro de los aspectos del veto parental, es el tipo de participación familiar que promueve. La mayoría de los participantes acuerdan 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). Otros afirman, “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).

A dichas posturas, existen excepciones. Algunos participantes creen que el veto parental sí promueve la participación genuina de las familias, o en algunos casos hallamos posturas no tan definidas sobre el asunto, como la siguiente: “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).

Dentro de la escuela [la familia] sí participa, en el sentido de que se le encarga como más responsabilidad a la hora de participar en el ámbito educativo. Pero, también se le quita participación, porque si hay una asignatura sobre la que están en contra, ya es algo en lo que no pueden participar. (P1, p.3)

En dicha expresión se refleja, por un lado, que el veto parental les confía más responsabilidad a las familias, al permitirles participar “estando en contra de”. Pero a la vez, el mismo veto parental, les quitaría ese modo de participación, al vedarles ese espacio sobre el que podían intervenir o incluso intervinieron. Además, no se considera el escenario y los agentes de manera más global: el derecho a la educación, las demás familias, la participación como autorizar una limitación.

Es verdad que tú con el veto parental estás dando a los padres la posibilidad de elegir qué es lo que quieren que se le enseña a tu hijo o no. Y eso, al fin y al cabo, pues sí que es participación de las familias. Pero en realidad, si solo sirve para que tú le pongas limitaciones a tus hijos, no me parece, yo no estoy de acuerdo con eso. (PG6, p.6)

Una de las participantes explicitó que el veto parental promueve una desconsideración de la comunidad académica y sus aportes científicos,

La promueven, pero solo para esas familias. (...) Cuando se habla del veto parental es como que los padres quieren quedar por encima de todo lo que durante años se ha venido estudiando, se han venido haciendo estudios, se ha venido investigando; y quedarte por encima porque tu forma de pensar es “no, no quiero que mi hijo escuche eso”. (P2, p.4)

Como se trató en la categoría de análisis anterior, referida al rol del maestro y la maestra, los participantes acuerdan en que medidas como el veto parental les afectaría a ellos mismos y/o a sus alumnos y alumnas, ya que la 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.

A mí me limitaría muchísimo, no solo a la hora de hablar con las familias, sino también con los niños, hay niños que llegan a su casa y se ponen a investigar o hablan con las familias y luego queriendo precaución por mí misma, igual *me limitaría* a hablar de ciertas cosas *por el miedo* de que pueda venir una familia diciéndome, oye, es que me ha venido el niño contando tal cosa y no me parece bien que lo expliques en clase (...) me limitan mi trabajo. (PG4, p.17)

Limitaría todo. Por un lado, *tienes que explicar* al resto de niñas y niños por qué, por ejemplo, Pedro se está yendo de clase o *por qué Carla no ha venido* ese día para hablar de este tema. Eso, por un lado. Luego tú en clases, 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)

Estas expresiones se acercan a lo manifestado por Díez Gutiérrez (2023) en la entrevista, en relación con el límite y temor, y autocensura, que genera el veto parental en los y las docentes. Por otro lado, una de las participantes también alude a que el veto parental podría significar una exposición de los niños y niñas, al generarse situaciones en las clases a raíz de sus inasistencias. Por último, una participante considera que le afectaría en las clases porque no se compartiría entre todos los alumnos y alumnas el mismo conocimiento:

como maestra me afectaría en sentido que no se entenderían entre ellos (...) entonces siempre acabaría viendo problemas y entonces ya no tendría como una clase pacífica de todos sabemos, o sea, todos entendemos que podemos tener lo que sea, podemos tener una madre solo o podemos tener un padre o dos madres o dos padres. (P3, p.5-6)

### 1.2.3.2. Grados de acuerdo y justificación

Cuando analizamos las narrativas de los participantes en relación con el acuerdo o desacuerdo con el veto parental, hallamos en primer lugar una tensión o contradicción en sus posicionamientos.

Por un lado, existe una mayoría de participantes que sostiene explícitamente no acordar con el veto parental. Justifican esto, aludiendo a, que es una medida que priva de información fundamental a los niños; que enseñar un contenido no significa convertir a los estudiantes en eso mismo; que, a más información, mejor para la construcción de la opinión y la personalidad; que los niños y niñas deben conocer lo que pasa en la sociedad; y, que la escuela tiene unos valores que debe enseñar.

(...) conozco el caso de una amiga, que a su hermana le iban a dar una charla sobre las personas LGTBI, sobre el derecho LGTBI, tuvieron que darle un papel para tener el consentimiento de los padres, de que si podía habilitar esa charla. 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)

Yo creo que hay que darle dentro de los centros, tenemos la responsabilidad de darles valores (...). En sus casas tienen la libertad de los padres de darle los contenidos, valores, etcétera, que quieran creencias, etcétera, y el plano educativo es otro totalmente diferente en el que tiene la libertad de los niños de conocer otros aspectos que le atañen a su vida, su libertad de relación con las demás personas, etcétera. (PG4, p.13)

También, algunos participantes aluden en sus argumentos a experiencias personales vividas en su escolaridad, en las que señalan que faltó mayor compromiso del centro.

Yo, sinceramente, no preguntaría a los padres, porque a mí sí que es verdad que me han insultado muchísimo cuando era pequeño y no creo que hayan tomado la decisión correcta a la hora de intentar disolver el problema. Entonces, si yo fuese el maestro, es que no preguntaría, es que cogería directamente y programaría una actividad con toda la clase (...). (PG5, p.16)

En otros casos, justifican su desacuerdo con el veto parental, al comprender a los niños como personas racionales y con inquietudes y no animales domésticos con los que se puede hacer lo que los padres quieran: “yo creo que la gente tiene hijos como quien tiene perros, quieren tener

a los hijos como si les dicen, siéntate, siéntate túmbate, túmbate” (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. Esta concepción del niño subyacente al veto parental también fue aludida por Díez Gutiérrez (2023) en la entrevista, y es uno de los elementos centrales sobre los que se basan los estudios que se oponen al veto parental.

Yo no soy partidaria de que los padres actúen como si sus hijos no fuesen personas. Siempre están poniendo por delante, son míos, como si fuesen un objeto que pueden hacer lo que quieran con él. Y sigue siendo una persona con sentimientos, con propias opiniones, etcétera, y que sobre todo en estas edades, se está formando y que no puedes a la ligera tomar estas decisiones porque pueden acarrear muchas acciones en el futuro. (PG4, P.4-5)

(...) por haberlos traído al mundo es verdad que te da ciertas responsabilidades y ciertos derechos, pero no creo que en su totalidad puedas tú decidir en todo sobre tus hijos. Se nos olvida muchas veces que los niños son también seres individuales que tienen sus inquietudes, sus curiosidades y también hay que tener eso en cuenta. (P2, p.2)

También, hay participantes que hacen alusión al veto parental como una medida conservadora, al señalar:

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 contra esos derechos, estarían a favor las familias que les da igual, que no quieren cambios en la sociedad. (P3, p.4)

Entre los participantes, algunos han hecho el ejercicio de imaginar situaciones en las que el veto parental tendría ventajas. No obstante, llegan a la conclusión de que no sería la forma de solucionar los inconvenientes que acontecen en el aula. Expresa un participante:

Estaba intentando poner un ejemplo, o sea, un caso en el que perjudique y otro en el que favorezca esto del pin parental. Y sí que, a lo mejor, pero dándole vueltas (...) pues una persona que no sea católica, y a lo mejor sea atea o de otro tipo de religión y no quiere que su hijo asista a una misa, por ejemplo. Pero realmente creo que influye de manera negativa. (PG5, p.10)

Dentro de las posturas que no acuerdan con el veto parental, uno de los participantes entiende que estas medidas quieren plantear una lucha de poder entre las familias y los maestros, “se nos hace ver como si es una lucha de poder de quién tiene más poder sobre esto, y muchas veces como las familias tienen más poder sobre esto o los profesores deberían tener más poder sobre

esto” (P2, p.3). Esta percepción se puede poner en relación con la mirada que Rendueles (2023) ofreció en relación con la reivindicación de la autoridad por parte de los agentes educativos, que termina derivando en un juego nihilista, en el que no hay posturas constructivas.

El grado de desacuerdo con el veto parental y su justificación, tal como se ha observado con claridad, no encuentra una correspondencia tan clara y lineal con las posturas que asumirían los estudiantes en situaciones hipotéticas de implementación del veto parental. Un ejemplo de ello, presente además en una misma intervención, es la siguiente: “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). Otras expresiones similares, que contradicen de alguna manera el desacuerdo inicial con el veto parental, son las que siguen: “yo creo que lo importante es *no cerrarse y mirar solamente tu opinión* y tu opinión es la única válida, como si no hay más opiniones y a lo mejor tú estás equivocado” (PG4, p.5).

(...) los padres deberían opinar, *todos tenemos nuestra opinión*. Pero, tampoco puede influir, es como impedirle ciertos conocimientos al niño y el niño no eres tú, no puedes reflejar tus ideologías o tu forma de pensar en *un niño que tiene su forma de pensar propia*, y si estás impidiendo ciertos temarios es como que le estás cerrando, lo estás tratando algo que no ha decidido. Estoy en contra. Creo que más en contra que a favor (...) Debería ser más opinión de cada centro *de forma individual*. Y de cómo se gestione. No creo que sea algo que se puede prohibir en su totalidad [el veto parental]. Cada centro que mire por sí, y que cada uno... igual hay un centro que está a favor, pues dejárselo llevar a cabo igual que habrá otros en contra. Es como buscar un punto medio, supongo. (P1, p.6-7).

Como se puede observar, las posturas son muy inconstantes. Además, 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.

(...), reflexionaría 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 y además también tengo yo como maestra por encima superiores que no me dejarían cambiar las cosas, así como así. (PG4, p.6)

La apelación a un argumento estético o de gusto es reiterativo. Llama la atención, ya que se trata el asunto como si en el mismo no estarían en juego derechos de los niños y las niñas y responsabilidades del docente:

Es un poco complicado, la verdad. Tampoco *me gustaría* dejar de lado a ningún alumno porque es como un tipo de discriminación, no tan fuerte. Creo que *deberían* ir todos por igual, pero aun así tienes que tener en cuenta la opinión de la familia. Si la familia dice que no, pues, qué se le va a hacer. (P1, p.4)

Yo creo que estaría bien pedir la opinión de los padres para saber un poco lo que opinan. Al final pueden decidir porque a lo mejor se les da, por ejemplo, hay tal charla el día 6 de enero, pero a lo mejor los padres no quieren que vaya entonces ese día el niño no viene a clase. Pudiesen decir *si les gusta* o no que sus hijos vayan o no a esa charla. Pedirle la opinión de los padres. (PG6, p.10)

En las expresiones citadas, hemos *remarcado* algunos conceptos y expresiones que consideramos se relacionan con lo que, en la categoría sobre el rol del maestro, ya habíamos observado. Nos referimos a la justificación de una decisión por medio de sentimientos personales o de gusto ("no me gustaría") y, a la decisión del maestro entendida como una "opinión".

Pocos participantes han hecho alusión a la dirección del centro, como un agente al que recurrir, en caso de tener que resolver problemas con las familias:

Lo primero que haría sería hablar con las personas implicadas, el niño que se siente acosado y con sus acosadores. Si no, si no se ven receptivos de que no cambian de idea, pediría permiso a las familias para hablar sobre x temas (...) Si no cambia, si los padres siguen sin aceptar que esos niños vayan y su actitud no cambia, pues hablaría con la dirección del centro y que el centro tome las medidas. (P3, p.6-7)

#### **1.2.4. Educación afectivo sexual**

Esta cuarta categoría nos aproxima al conocimiento que los estudiantes tienen acerca de la educación afectivo sexual, su concepción de la sexualidad y su mirada sobre su importancia e implementación en el sistema educativo. De acuerdo con ello, organizamos los resultados en dos subcategorías, que abordan el conocimiento que tienen de la EAS y de la sexualidad, y, su percepción sobre la importancia de la EAS y su introducción en la formación educativa. El

sentido de esta categoría está dado, por ser la EAS uno de los temas principales que incita propuestas educativas como el veto parental.

#### **1.2.4.1. Conocimiento**

En términos generales, los participantes han demostrado tener una concepción de la sexualidad que no se circunscribe a lo meramente biológico o anatómico. Es un conocimiento poco sistemático u organizado. Eso puede evidenciarse en las maneras, poco precisas e incompletas, en las que intentaron definir la sexualidad. En casi todos los casos, en lugar de una definición, ofrecieron conceptos y expresiones: “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). Otros expresaron, “no sé”, “pues, eh, identidad sexual, a lo mejor si es hetero, bi, no sé” (PG4, p.31).

Es no solo la forma en la que te identificas. No sé cómo hacerlo. Implica muchas cosas. Es la forma en la que te concibes a ti mismo, cómo se puede saber otra persona, no se puede concebir de la misma forma que tú. Al mismo tiempo, pues la sexualidad en cuanto sexualidad íntima de cada uno por decir así...no sabría cómo explicarlo. (P1, p.7)

Entre las definiciones más formuladas que se ofrecieron, algunas refieren a aspectos biológicos y otras implican distintas dimensiones del ser humano, como el conocimiento de uno mismo, la intimidad, la diversidad de gustos, los estereotipos o tabúes.

Es tan amplio. Hasta hace algunos pocos años mi idea de sexualidad era, mujer, hombre, reproducirse... es que va más allá, conocerte a ti misma, conocer tus límites, conocer lo que te gusta, conocer también otros tipos de gustos que tengan otras personas. Mucho. También conocer mi ciclo menstrual, esto lo vas adquiriendo con los años. A lo mejor a ti con 11 años te parecía normal que te desangraras, lloraras y te desmayaras, pero ahora con los años te das cuenta de que no es lo normal. Yo creo que para mí la sexualidad es todo eso. También como una parte de mi identidad, de quién soy. (P2, p.10)

Luego de la lectura que se realizó de la definición de sexualidad que ofrece la OMS, y algunos datos de la UNESCO, todos los participantes manifestaron acordar con lo que se leyó y además expresaron no conocerla (PG6). Otros aclararon que, aunque no la conocían, “sí que asociaba todo eso a la sexualidad” (PG, p.28).

Más allá de que se registra la falta de un conocimiento claro y completo sobre todas las dimensiones a las que refiere la noción de sexualidad (falta de un conocimiento académico), se logra observar en la mayoría de las entrevistas un saber asumido o aprendido por la experiencia. Ello se evidencia, en las argumentaciones que ofrecen ante las situaciones hipotéticas planteadas, basadas en cuestiones de hecho, en lo que sucede, en lo que existe y no en fundamentaciones teóricas o, más específicamente, de derechos.

#### **1.2.4.2.Importancia y obligatoriedad de la EAS**

Para la mayoría de los participantes, la educación afectivo sexual es muy importante. Consideran que es necesaria, ya que puede prevenir problemas que actualmente existen, como acosos, violencia, discriminación, así como impulsar cambios positivos en la sociedad. Por ejemplo, algunos de 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 mismo.

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, quizá porque en casa lo han visto y dicen, por lo que es la pareja mis padres. Es que la pareja de tus padres no está bien, entonces yo creo que es muy importante desde pequeños enseñarles, cómo va una relación, tanto de amistad como de pareja. Para evitar el maltrato psicológico. (PG6, p.12)

Por otra parte, los participantes 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. Hoy en día, si no encuentran por la escuela lo van a encontrar por otra parte y dónde mejor que en la escuela se va a aprender. (PG6, p.12)

Los participantes asocian la poca presencia de la educación afectivo sexual 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). Incluso, algunos participantes sostienen que la educación afectivo sexual 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. Uno de los grupos participantes expresaba que la pornografía es un contenido pelicularo que no está hecho para educar, y al consumirse esa información, y no existir otra como una EAS, “niños y niñas de 12 o 13 años ya se creen que, por ejemplo, el sexo se hace como en la pornografía. Y eso al final crea complejos” (PG6, p.13). Otro grupo, también refería a una idea similar y además reconocía una noción de los niños como seres sexuados:

El problema de que los niños empiecen a ver pornografía desde edades muy tempranas es la falta de información, porque empiezan a sentir cosas, a sentirse atraídos y en ningún momento se les habla de ello, entonces ellos tienen que buscar su propia información, al final son niños, son personas curiosas y quieren respuestas, y si tú no se las das, la van a buscar ellos. (PG4, p.37)

A pesar de la fuerza y convicción con la que todos los participantes expresaron la importancia de la EAS, y también la relevancia de la formación docente en esta área (como se verá en la próxima categoría), la mayoría de ellos expresó dudas de su obligatoriedad en el sistema educativo, y expresaron estar más de acuerdo con que sea un contenido opcional. Hay algunas excepciones de participantes que sin titubear consideran que debe ser un contenido obligatorio en las escuelas.

Entre las posturas que 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). Aquí también puede evidenciarse un aspecto que ya emergió antes, acerca de la libertad otorgada a la infancia, como si los niños y niñas tienen criterios claros y éticos para decidir cuáles saberes tomar y cuáles no. Hay una confusión entre disponerse como docente a acompañar a los niños y niñas en sus aprendizajes, respetando sus formas y tiempos, y ofrecer una libertad que deriva en un abandono o desprotección de los derechos de la infancia.

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*. Porque al final, si no están de acuerdo como que en casa ya van a estar en desacuerdo, entonces van a decir al niño, pues no hagas caso de lo que te digan, al final te van a llevar la contraria (...) creo que debería de haber una coordinación entre la escuela y la familia para llegar a un consenso entre los dos (...). (PG5, p.29)

Como se puede observar, todas estas expresiones transmiten con claridad un posicionamiento partidario del veto parental. Por otro lado, también reflejan que los y las participantes no pueden 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.

A lo mejor se me ocurre que, al igual que hay asignaturas voluntarias en algunos institutos o colegios y en otros no, como ponerle voluntario para que el colegio lo pueda optar a impartir y que luego, claro, las familias son las que van a meter al niño en el colegio, pues que se envíe el currículum, que es lo que deberían hacer, y si no quieren que les importan ese tipo de educación, llevarles a otro colegio. No sé, a lo mejor sería una solución, para no obligar a nadie y ponerlo como voluntario, ¿no? (PG4p.38-39)

En contraposición a estas posturas, también se reconocen participantes que perciben que la EAS tiene que ser un contenido obligatorio. Uno de los discursos más claro, es el siguiente:

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)

#### **1.2.4.3.La formación docente**

Otro de los aspectos recurrentes en las narrativas de los participantes, es el acuerdo en la importancia y necesidad de la formación de los docentes en torno a la educación afectivo sexual. Justifican ello recuperando sus trayectorias educativas en las que no han tenido clases sobre el tema y suponen que la causa pudo deberse a la ausencia de profesores formados en EAS.

Yo creo que no hay suficiente. No ha sido hasta en el ciclo que he podido, bueno ni siquiera he podido, hablar de abusos, hablar de que los niños tengan límites. (...) De hecho, teníamos una

clase que era desarrollo socio afectivo y uno de los bloques era la educación sexual de los niños. Y cuando yo vi en el tema que ponía la educación sexual de los niños dije, qué le vas a enseñar a un niño sobre esto, ese fue mi primer pensamiento. Y ya luego, cuando me lo enseñaron, dije sí, es así. (P2, p.9)

(...) en lo que es mi formación obligatoria en primaria y bachillerato, nunca he hablado de estos temas. En bachillerato, sobre violencia de género, venían a dar la típica charla de violencia de género de. 1:30hs y ya está. (PG5, p.31)

Algunos discursos aluden que esa ausencia de EAS les ha generado vivir su sexualidad desde el desconocimiento y, en cierta forma, desde una perspectiva moral, construyendo sentimientos confusos y no poder asumirse con seguridad y libertad.

(...) 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, a mí nunca me han dado ninguna charla ni hemos hablado nunca de temas de sexualidad en el cole, en el instituto y creo que al fin y al cabo es como que... Sí, o sea yo, por ejemplo, soy bisexual, considero que a día de hoy no, pero cuando estaba en el instituto, consideraba que era algo malo, porque nadie me estaba dando a ver otros tipos de sexualidad (...). (P1, p.10)

Los 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.

Yo fui de las primeras que me desarrollé, antes que mis compañeras, y había situaciones en las que se burlaban de mí porque yo tenía pecho o cuando me bajó la regla se burlaban de mí (...) Hubo una compañera mía que manchó la silla sin querer, porque no se dio cuenta y le bajó la primera vez en clase y todo el mundo riéndose. La profesora intentando ayudarla para que no le avise a nadie, pero es que es imposible porque hay 30 niños en clase... Y lo típico que te pasas las compresas en secreto como si fuese contrabando en clase. (PG4, p.25)

Los y las participantes 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 educación afectivo sexual como contenido de alguna asignatura, sino también en las percepciones y modos de expresarse y actuar de las personas (docentes y estudiantes).

Yo me acuerdo que en cuando iba al colegio las mujeres llevábamos falda, entonces muchos de que 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. Sea levantando la falda por la gracia, igual no tienen esa educación de que es una falta de respeto, de cómo puedes hacer sentir a una mujer. Entonces sí que veo que es algo que tiene que estar. (P3, p.13)

Nosotros escuchamos a veces a nuestros compañeros que van a ser futuros maestros hacer comentarios de este tipo y decimos ¿cómo esta persona en un futuro va a enseñarle a un niño lo que es la identidad de género y la atracción sexual o cualquier cosa... Si ahora mismo estás diciendo ‘puto maricón ese’. Nos quedamos flipando y pienso que vamos, que tendría que estar la gente mucho más informada porque la gente se mete aquí a esta carrera como si fuese... no sé. (PG6, p.28-29)

Otros discursos asocian la EAS con disposiciones de los espacios. Ello se puede conectar con lo que Rendueles (2023) señalaba, acerca de la relevancia de que los derechos se encarnen en prácticas institucionales, en la arquitectura de los centros, entre otros.

O que haya niñas, por ejemplo, que le llega la primera menstruación en la etapa de primaria y, por ejemplo, los baños allí tampoco están adecuados para lo de las compresas y tal. (PG4, p.24)

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. Por ello, es necesario que se trate como un tema alejado de creencias personales, tabúes, e ideas erróneas.

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. Pero, por ejemplo, puede ser que en la mía la menstruación es un tema tabú, (...) hablo de muchas más cosas relacionadas con la sexualidad, los colectivos, todo eso (...). (PG4, p.24-25)

Podemos sospechar que ese desacople observado entre las posturas y percepciones de los participantes en relación con considerar que es fundamental la EAS, pero al mismo tiempo dudar de su obligatoriedad como contenido escolar, se relacione con las pocas experiencias escolares, o ninguna, con la EAS. Y conectado con eso, con el conocimiento reducido y fraccionado que tienen sobre la sexualidad desde una concepción integral.

### 1.2.5. Derechos Humanos

Esta quinta categoría ya ha estado presente de manera más o menos implícita en el desarrollo de las anteriores. Aquí nos aproximaremos al conocimiento que tienen los participantes sobre los derechos humanos y en específico sobre los derechos sexuales, así como también conocer si hay una incorporación de los mismos en sus narrativas y justificaciones. De acuerdo con esto, organizamos los resultados en dos momentos: por un lado, recuperamos las narrativas explícitas acerca de lo que los participantes expresan conocer de los derechos humanos y sexuales, y, por otro lado, observamos si ese enfoque de derechos se haya presente en las argumentaciones y posicionamientos.

En general, en las seis entrevistas realizadas, evidenciamos un discurso carente o débil en torno a los derechos humanos. Dicho de otra forma, se observa una falta de referencia a los derechos humanos como discurso ético universal desde el que defender y justificar, por parte de los participantes sus 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?*

Algunos participantes se han quedado en silencio, otros han respondido 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).

De una manera semejante, otro de los grupos de participantes, ha respondido: “Habrá algo en el currículum”, “También el derecho de tener una educación de calidad” (PG4, p.22), “No me acuerdo. Se que lo he estudiado, pero... El derecho a la educación, al ser tratado igual, la atención individual” (P1, p.6), “La declaración de Derechos Humanos”, “de los niños”, y luego otro participante sintetizando lo que sus compañeros lanzaban, expresa:

A ver, no sé si estarán escritos explícitamente de que tienen derecho a obtener una educación sexual, sino más en el sentido de las niñas tienen el derecho o la libertad de poder comprender todos los contenidos o algo así. O sea, supongo que estará introducido dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos o dentro de la Convención de los Derechos del Niño, de manera implícita, a ver, dentro del derecho de tener una educación para todos. Yo creo que podría ser implícito todo este tema. (PG4, p.30)

En cuanto a los derechos sexuales, los participantes no los han podido desarrollar, solo mencionar unos pocos, aunque en algunos casos se evidenciaba que los conocían, pero no los podían nombrar como tales. Algo similar mencionamos con la definición de sexualidad. Transmitían tener un conocimiento incorporado, tácito, dado por sabido, pero no se reflejaba en un discurso sistemático o fundamentado. Uno de los participantes, ante la pregunta si conocía si existían derechos sexuales, ha respondido: “existen derechos humanos, los de la libertad y así, de decidir y esas cosas, pero específico de esos derechos sexuales, no” (P3, p.9). Otros participantes expresaron:

Para empezar, tú no puedes tener relaciones sexuales con un menor. Para empezar. O sea, y que a partir de los 16 años empiezan a tener consentimiento, pero sigue siendo ilegal. Para empezar eso. Para seguir, que hay derechos que protegen la sexualidad de los niños, un entorno seguro para ellos en ese aspecto. (PG6, p.22)

Por otra parte, se observa poca referencia a los derechos humanos en las argumentaciones para justificar una postura, una decisión o una “opinión”, palabra con la que enuncian en general sus ideas. Se recurre con más frecuencia al interés personal, el gusto, la opinión, a lo que existe en la realidad o actualidad. La alusión a los derechos como un discurso garantista, de respaldo, como acuerdo social y ético, no tiene un lugar recurrente entre las narrativas de los participantes. Aludir a situaciones de hecho para justificar la enseñanza de un contenido en el contexto escolar, puede habilitar la enseñanza de cualquier saber, situación o práctica existente en la sociedad. Con esto, no queremos decir que las realidades o historias concretas de las personas o colectivos no tengan valor para ser recuperadas. Sino que, consideramos fundamental un marco o acuerdo previo, ético, desde el que se justifican las decisiones y acciones, y que exceda lo meramente existente.

Un poco complicado, la verdad. Tampoco me gustaría dejar de lado a ningún alumno porque es como un tipo de discriminación, no tan fuerte. Creo que deberían ir todos por igual, pero aun así

tienes que tener en cuenta la opinión de la familia. Si la familia dice que no, pues, que se le va a hacer. (P1, p.4)

(...) se le está dando más visibilidad, la gente está teniendo más libertad de expresión y de decir, pues mira que soy así y ya está y no me parece algo ni alarmante, ni preocupante ni nada. Tampoco me parece que se promueva la hipersexualidad de los niños, ni que se promueva la pornografía, todo lo contrario, o sea, lo que se quiere promover con una educación afectivo sexual es la eliminación de esa pornografía. (PG5, p.30)

Hay excepciones entre las narrativas, en ocasiones algunos participantes recurren a los derechos, como, por ejemplo, en las expresiones que retomamos a continuación:

(...) sobre eso de que se promueve la pornografía infantil con la educación afectivo sexual es absolutamente todo lo contrario. Son como dos polos opuestos, de hecho, la educación sexual afectiva hace que disminuyan estos casos porque los niños así conocen sus derechos sexuales, que no hacen falta que yo ahora con 24 años apenas me vaya enterando. Me gustaría que un niño de 2 años, un niño que ya sepa razonar, sepa que tiene sus derechos, sepa que esa persona que le está haciendo eso está en contra de sus derechos, que no se tiene que quedar callada. (P2, p.11)

(...) sí una persona no respeta los derechos de una persona voy a hacer algo, a la final, esto es un centro educativo, aquí no estamos para meternos con nadie, ni para vulnerar los derechos de nadie, si no quieres asistir a la charla, es que hay algún problema de que tú no respetas esto, entonces yo acudiría a la dirección, lo tengo muy claro. (PG4, p.20)

Por último, uno de los participantes argumentó que muchas personas están a favor de medidas como el veto parental o en contra de la educación afectivo sexual, por desconocer qué es la EAS, “los derechos sexuales y, apurando, desconocer los derechos humanos. A lo mejor tú le preguntas a alguien en la calle y te los dice. Pero, ¿qué significa? Yo te puedo decir que tengo derecho a una identidad, pero, ¿qué significa?” (P2, p.11).

## **2. Discusiones**

En el presente apartado exponemos las discusiones de los resultados presentados en el capítulo anterior. Para ello, llevaremos a cabo un trabajo crítico y argumentativo que pretende poner en relación los resultados de esta investigación con los estudios existentes sobre el tema o vinculados al mismo. Lo organizamos en cuatro aspectos que emergieron de los resultados: 1)

Acerca de la educación afectivo sexual: qué se sabe y dónde se aprende; 2) La obligatoriedad de la EAS bajo sospecha; 3) La concepción de familia de la nueva extrema derecha neoliberal; 4) La educación no es neutral.

### **2.1. Acerca de la educación afectivo sexual: qué se sabe y dónde se aprende**

Existen posturas que observan avances legislativos en torno a la educación afectivo sexual en España (Dextre Peralta, 2022; Rendueles, 2023), así como académicos, en relación con una “producción académica relevante que dota de cuerpo teórico a esta disciplina que suele considerarse multidimensional” (Calvo González, 2021, p.283). Sin embargo, también se indica que, en los últimos años, a raíz de reacciones antifeministas muy movilizadas y el auge de la nueva extrema derecha, se han frenado algunas políticas públicas referidas al tema. En este sentido, Sales Gelabert (2023) agrega que, la educación afectivo sexual y el enfoque de género, han sido transformados por el partido político Vox, en un dispositivo político-moral.

Análisis específicos y recientes dedicados a la EAS (Bejarano Franco *et al.*, 2021; Calvo González 2021), demuestran la escasa presencia de la educación en sexualidad e igualdad en las instituciones educativas, la falta de profesionales formados en la temática, la persistencia de supuestos “más morales e ideológicos que académicos” en gran parte de la ciudadanía (Calvo González, 2021, p.283) y, un “pobre abordaje científico que conceden las instituciones educativas a esta cuestión” (Bejarano Franco *et al.*, 2021, p.1).

Dicho escenario, puede verse reflejado en los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes. Existe una opinión generalizada entre los participantes acerca de la importancia y necesidad de la educación afectivo sexual en todos los niveles educativos y de la formación del profesorado. También, declaran la ausencia de la educación afectivo sexual en sus trayectorias escolares: las pocas clases que han tenido sobre el tema se orientaron a un enfoque biologicista, las charlas eran muy reducidas y, determinadas situaciones problemáticas que ocurrían en las aulas no se abordaban desde un enfoque de género. Por último, las evasiones y silencios ante las preguntas de conocimiento sobre la sexualidad, los derechos sexuales y, las situaciones hipotéticas -que involucraban responsabilidades y derechos-, son también una muestra de los antecedentes que describen los estudios sobre el tema.

A través de los discursos registrados de los estudiantes, se escucha y percibe un saber o un manejo de información, sobre la educación sexual y sobre una concepción integral de la sexualidad. Es un saber que podemos caracterizar como, desordenado, fragmentado y poco

fundamentado. Para Bejarano Franco *et al.* (2021), la insuficiente educación sexual con enfoque integral en las aulas no brinda un acervo teórico ni “herramientas prácticas para enfrentar y resolver situaciones cotidianas que surgen en los centros educativos” vinculadas a la violencia y desigualdad sexual (p.11). Por otro lado, ese “saber” posiblemente se vincula a información proveniente de medios de comunicación y producciones audiovisuales, que a conocimiento académico impartido y reflexionado en las instituciones educativas (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014). Sobre este aspecto, Calvo González afirma que:

(...) el acceso a informaciones mediáticas sin una dinamización por profesionales de la sexología conlleva acceder a contenidos con datos, erróneos o falseados, mitos, tendencias no centradas en la igualdad y coeducación, e influencias del porno más comercial. Todo ello deriva en una tendencia a la indefensión a la hora de hablar sobre sexualidad (...). (2021, p.287-288)

En relación con ello, se presenta la dimensión de la formación en sexualidad a profesionales de la educación y a otros agentes educativos y sociales. Los estudiantes han señalado este aspecto en sus discursos, porque creen que para que un docente realice su trabajo e imparta una serie de contenidos, es necesario no sólo su formación sino también que las familias de los niños y niñas tengan conocimientos similares para evitar conflictos. Calvo González (2021) explica que a los fines de dotar de rigurosidad el proyecto de la educación sexual, se indican desde organismos internacionales, como UNESCO, diversas estrategias: trabajar colaborativamente el sistema educativo y el sistema de salud, abordar el tema desde el marco de los derechos humanos, formar a los profesionales en educación sexual, hacer partícipes a las familias e implicar a los medios de comunicación “considerados agentes educativos de gran magnitud, y su labor divulgadora se convierte en altavoz social del trabajo en red que instituciones, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y agentes comunitarios llevan a cabo” (Calvo González, 2021, p.286). Puede evidenciarse la importancia de una formación ciudadana acerca del tema, para que luego la EAS pueda tener desarrollo en las instituciones educativas, pero como parte de una política social más amplia.

### **2.1.1. Falacia naturalista: del ser derivar el deber.**

En relación con la falta de educación afectivo sexual en las instituciones educativas, evidenciamos una argumentación débil -y falaz- en los discursos de los estudiantes, cuando intentan justificar la relevancia y necesidad de la educación afectivo sexual y la formación del profesorado en el tema. También se puede interpretar como una carencia en la formación de derechos humanos en general y de derechos sexuales en particular. Argumentación que además

de ser débil, entra en contradicción con la postura dubitativa, y negativa en algunos casos, de la obligatoriedad de la EAS.

Los argumentos ofrecidos por la mayoría de los participantes para justificar por qué consideran relevante la EAS, así como la formación del profesorado, remiten a lo fáctico; justifican que los temas como el bullying, la diversidad familiar, la homosexualidad o la violencia de género, *tienen* que enseñarse, porque existen en nuestra sociedad.

Seguirlo privando de lo que es la realidad de hoy en día, porque los derechos del LGTBI están muy presentes. Ahora la violencia de género está muy presente. El racismo también está muy presente, o sea, temas que son así, que son actuales, como que les va quitando, por así decirlo, enseñarle esos temas que están en la actualidad (...). (PG5, p.11)

Suárez Llanos (2020) analiza el derecho a la educación, desde una perspectiva de la igualdad y la dignidad humana, en respuesta a la medida del pin parental y la educación diferenciada por sexos. Mediante el análisis de diversos argumentos ofrecidos por quienes defienden aquello, muestra las falacias lógico-argumentales en las que incurren. Una de éstas es la falacia naturalista que consiste en: del ser derivar el deber. Es decir, derivar juicios de deberes, de *cómo tienen que ser las cosas*, a partir de lo que *es*. El asunto es que, algo puede existir, ser funcional a un contexto histórico determinado, y no por ello, se concluye que ello tiene que ser así (conclusión normativa).

Entonces, a la luz del aporte de Suárez Llanos (2020), observamos falaz o insuficiente el recurrente argumento utilizado por los estudiantes de derivar que es relevante enseñar, por ejemplo, diversidad familiar, porque existe en el entorno y se percibe con características positivas. Aun si no existiese la diversidad familiar, y las familias existentes sean todas heterosexuales o haya un solo modelo de familia, sería positivo y emancipador enseñar sobre el tema. Además, este tipo de razonamiento, puede promover prácticas incorrectas o indeseables, ya que el sólo hecho de existir y ser funcional a un contexto, legitima que una práctica se haga o se siga haciendo. También puede promover prácticas que para la vida privada son aceptables, porque responden a cierta ética sectorial, pero no lo son para la vida pública en una institución educativa. Por último, la cuestión que presenta este modo de argumentar es: ¿qué sucede con las prácticas o valores no observables tan concretamente en la vida cotidiana, pero que deben ser enseñados como, por ejemplo, la igualdad?

### 2.1.2. La obligatoriedad de la EAS bajo sospecha

El acuerdo unánime por parte de los estudiantes acerca de la importancia y necesidad de la educación afectivo sexual, no se traslada y corresponde con la postura acerca de su obligatoriedad. Varios discursos optan por preferir que sea un contenido opcional y no obligatorio. Esta postura puede ponerse en discusión por diversos aspectos que giran en torno al tema.

Por un lado, la opcionalidad de la EAS evidenciada en dichos discursos puede ser reflejo del escaso conocimiento y experiencia educativa que tienen los estudiantes 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). Para Bejarano Franco *et al.* (2021), hay que “superar la peligrosa etiqueta de la ‘transversalidad’ y la ‘voluntariedad’, en las temáticas relacionadas con la igualdad y la sexualidad, así como los debates en torno a la sexualidad como elemento moral-privado que debe permanecer fuera de lo académico” (p.16). Para estas analistas, la diferenciación entre lo privado y lo íntimo,

(...) es relevante en la educación en sexualidad e igualdad porque permite identificar la esfera en la que se está incidiendo en la acción educativa, esto es, “la íntima”. La sistematización de la educación en sexualidad e igualdad se ha encontrado con resistencias en las instituciones educativas de nuestro contexto nacional, principalmente por la confusión de “lo privado” con “lo íntimo”, lo que ha supuesto el retraso o la ausencia de la educación y la investigación científica en sexualidad e igualdad. (Bejarano Franco *et al.*, 2021, p.3)

La obligatoriedad también es parte de las indicaciones que los organismos internacionales indican a los estados, para que éstos incluyan “esta disciplina de manera formal y no transversal en el currículo educativo, garantizando la inversión necesaria para su implementación y posterior evaluación” (Calvo González, 2020, p.286). Dicha exigencia de obligatoriedad se enmarca en comprender la educación sexual como un derecho; su conocimiento y puesta en práctica es fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica. Por tal razón, no puede ser un saber relegado al compromiso voluntario y personal del profesorado (Bejarano Franco *et al.*, 2021; Díez Gutiérrez 2023).

Por otra parte, las posturas contrarias a la obligatoriedad de la EAS se asocian con supuestos morales e ideológicos que se edifican sobre el tema (Calvo 2021). En relación con ello, Gómez Abeja (2020) considera que la medida del pin parental “se ha planteado desde una aproximación ideológica a la educación, y no pedagógica” (p.220), ya que los argumentos que la justificarían aluden a impedir un supuesto adoctrinamiento, sobre todo en lo que refiere a valores y educación afectivo sexual.

### **2.1.3. El acceso a la educación sexual es un derecho**

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).

Como hemos mencionado, las argumentaciones de los estudiantes han sido poco sólidas, y ello también puede verse en la poca referencia -y en algunos casos nula- que hacen a los derechos humanos, y más específicamente a los derechos sexuales y a los derechos de los niños. Las pocas alusiones que se han hecho, han sido relativas al derecho a la libertad. Además, el conocimiento expresado sobre los derechos humanos y los derechos sexuales fue reducido; ello se reflejó concretamente en las respuestas acotadas, y en algunos silencios, a las preguntas de conocimiento realizadas.

El estudio de Neubauer (2022), acerca de la formación inicial del profesorado de primaria en Derechos Humanos, indica que dicha formación se realiza desde una “visión positivista de los derechos humanos, dejando de lado elementos imprescindibles a la hora de abordar estos contenidos, como son la dignidad humana y el interés superior del menor” (p.12). A ello se suma “la falta de contenidos filosóficos, que obliguen a reflexionar críticamente al alumnado sobre el origen y la pertinencia de los derechos humanos” (p.12). De acuerdo con esto, Neubauer afirma que la formación en materia de derechos humanos se debe intensificar, sobre todo si se pretenden formar maestros y maestras que no sean meros tecnócratas o funcionarios de la administración pública y en su lugar se formen decentes como agentes de transformación social, capaces de atender y reflexionar sobre problemáticas sociales.

El estudio antes citado aborda la insuficiente formación en derechos humanos en la formación inicial del profesorado de educación primaria en las universidades españolas. Consideramos que, aunque los estudiantes participantes de nuestra investigación estén finalizando el primer

año de estudios, un gran porcentaje de ellos realizaron los estudios de técnico superior en educación infantil. Por lo tanto, a la luz de los aportes de Neubauer (2022), podemos comprender los discursos de los participantes enmarcados en un contexto mayor.

En relación con lo expuesto, existe un acuerdo entre los expertos entrevistados (Díez Gutiérrez, 2023; Rendueles, 2023) sobre una falta de concreción de los derechos humanos, y es justamente la integración de éstos en las prácticas institucionalizadas lo que les da fuerza.

En lo que concierne al derecho a la libertad, Díez Gutiérrez sostiene que, actualmente todo el mundo repite y habla del derecho a la libertad. Ahora bien, por un lado, para el autor lo que ha hecho la extrema derecha o el neofascismo es “resignificar los términos de la izquierda y asumirlos desde la derecha” (2023, p.13). Un ejemplo de esto se observa en el concepto de libertad: “la libertad ya no es la libertad republicana de conseguir derechos para todos, sino es la libertad individual de cada uno hacer lo que quiera frente a los demás. Este modelo de libertad neoliberal (...) (Díez Gutiérrez, 2023, p.2). Giroux (2020), en un breve artículo acerca de los nuevos fascismos, afirma, “La promesa de la democracia se desvanece a medida que los fascistas trabajan para modificar el lenguaje, los valores, el coraje, la conciencia y la visión críticas (p.15). Y más adelante, expresa que se está viviendo una época en la que “el lenguaje de la democracia ha sido saqueado” (p.18).

Díez Gutiérrez (2023) también denuncia o advierte que cuando se habla de derechos, se suele aludir solo a los de la primera generación de derechos humanos, que son los derechos liberales, mientras que los derechos de la segunda, tercera, cuarta y quinta generación no son tenidos en cuenta, o incluso llegan a no concebirse como derechos.

(...) tienes derecho al libre pensamiento, pero cuando empiezan los derechos de segunda generación, de derechos sociales, ‘bueno, hombre, tú búscate un trabajo digno, que tú cúrratelo, nadie te lo tiene que garantizar’ y además no, no se concibe como derecho. Los de tercera generación ya olvídate, el derecho a la democracia y la ciudadanía. Y los derechos de quinta generación, lo que es en no ser el centro del universo (...) (2023, p.22).

Lo expuesto se integra como un fenómeno que da cuenta de una formación escolar y universitaria con un enfoque de derechos muy acotado y, por otro lado, de un contexto o una época en la que prevalece un reduccionismo, confusión y anarquía en torno al derecho a la libertad.

#### **2.1.4. La concepción de familia de la nueva extrema derecha neoliberal**

Otro de los temas que emergió en los resultados fue la contradicción evidenciada en los discursos de los estudiantes en relación a dos cuestiones: 1) no estar a favor del veto parental, pero ceder en determinados contenidos o actividades en caso de que alguna familia no acuerde; 2) creer que la educación afectivo sexual es fundamental y al mismo tiempo dudar de su obligatoriedad. Estas tensiones o contradicciones las vamos a poner en discusión a partir de focalizar en algunos elementos puntuales de cada una de ellas: concepción de la familia, desintegración institucional, y la estructuración neoliberal de los roles.

Como se ha desarrollado en los resultados, para los estudiantes las familias tienen un lugar fundamental en la educación escolar de sus hijos; consideran que las familias no son totalmente libres de decidir qué se debe enseñar; entienden que al final la opinión de las familias es muy importante porque los niños son sus hijos; también declararon importante mantener una actitud de acuerdo constante con las familias. En este contexto, han manifestado que, si no es posible un acuerdo con las familias, la opción es que éstas ubiquen a sus hijos en el centro educativo que más se corresponda con sus valores. La concepción de la familia en relación al lugar de responsabilidad y decisión que tiene en la educación escolar de sus hijos, que se percibe en los diversos discursos, encuentra eco con la mirada de la familia que transmite la nueva extrema derecha.

Según Sales Gelabert (2023), la nueva derecha radical neoliberal española, que él identifica con Vox, refuerza y protege la concepción de la familia como “espacio de libertad e individualidad, espacio privado, ajeno a la intervención de los poderes públicos” (p.113). El autor remite y sostiene su lectura en los documentos programáticos de Vox (2021). Allí, se afirma, por ejemplo: “Los hijos no son del Estado ni de los organismos supranacionales. Son de sus padres. Por eso, los padres y tutores deben recuperar su legítima autoridad y protagonismo en su educación” (p.12). Sales Gelabert (2023) comprende que el lugar de las familias que propone este partido político es central y él la denomina “concepción *estable*” al ubicarla enfrentada o “en contra de cualquier intervención estatal o política en el ámbito privado, apostando y reforzando la idea de la responsabilidad individual extendida por parte de la familia a la hora de proveer los cuidados necesarios para el sostén de los individuos” (p.123).

Las ideas de Sales Gelabert (2023) en relación con la concepción conservadora y neoliberal de la familia, junto con los mencionados posicionamientos de los estudiantes en relación con el

lugar y la libertad de las familias, también se conectan con lo que Calvo González (2021), recuerda de la polémica generada hace unos años en España con la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En un estudio en el que analiza la presencia de la educación sexual con enfoque de género en el currículum de la educación obligatoria en España, recorriendo las diversas legislaciones, rescata algunos argumentos esgrimidos en dicha polémica, y resuenan con marcada actualidad. Como, por ejemplo: “aluden a la necesidad de que sean las familias quienes traten la educación sexual en casa, ya que el Estado no tiene la capacidad moral para poder involucrarse en esta labor” (Calvo González, 2021, p.295). Como es evidente, vuelve a presentarse el razonamiento de relegar la enseñanza de la sexualidad a las familias, por dos razones que se conectan: es un asunto de la vida privada y, por ello, las familias tienen mayor autoridad que el estado en este tema.

Semejante a Sales Gelabert (2023), Díez Gutiérrez (2023) explica esta distinción de funciones educativas entre la escuela y las familias, también desde el neoliberalismo, para quien la familia y la escuela tienen roles determinados:

(...) el neofascismo concibe la escuela como una industria de producción de trabajadores para el sistema, para el mercado, para el capitalismo. Entonces, considera que la familia tiene un rol de educación y la escuela un rol de transmisión de conocimientos técnicos y que es la familia la que tiene que educar en valores, que la escuela no puede meterse en eso, a no ser que sean los valores suyos, la caza, el toreo, lo militar, la exaltación de los valores religiosos confesionales y ese tipo de historia y que, por lo tanto, la familia es quien debe educar a los hijos e hijas. (Díez Gutiérrez, 2023, p.17)

Desde la lectura de Rendueles (2023), podemos comprender las contradicciones emergidas en las entrevistas a los estudiantes como un efecto de “entornos degradados institucionalmente” (p.11), consecuencia a su vez del “gran plan de la derecha neoliberal de este país” (p.12). Rendueles comprende ello de la siguiente manera:

Las instituciones lo que hacen es generar espacios de desarrollo y libertad personal limitados normativamente, son como un acelerador y un freno, un acelerador para la libertad individual pero limitado por una red de normas que en algunos casos pueden tener que ver con deliberación democrática también. A medida que se descomponen las instituciones pasan esas dos cosas, por un lado, que uno reivindica, pues eso, su libertad, pero al mismo tiempo, claro, necesita alguna clase de marco colectivo para que las distintas libertades se articulen y no lo encuentra, y se

generan esos discursos tan nihilistas, que son siempre muy bien aprovechados por ese discurso del rencor y tal de la extrema derecha. (Rendueles, 2023, p.11-12)

### **2.1.5. La educación no es neutral**

Este último aspecto a analizar, nos despierta en primer lugar una serie de preguntas: ¿Puede ser la educación institucionalizada imparcial? ¿Puede la escuela ser imparcial ante las injusticias? ¿Es indiferente lo que enseña la escuela? ¿Qué significa que la escuela debe ser neutral? Detrás del supuesto de neutralidad de la escuela ¿no existe una posición ideológica?

Los resultados registrados nos exigen volver a las preguntas. En épocas de cierto nihilismo institucional (Rendueles 2023), volver a las preguntas es retornar a pensar el sentido de la educación, entendiendo por pensar: dudar, recordar, asociar, comparar. Como ha emergido en esta investigación, volver a pensar la educación es, como han dicho los estudiantes y Díez Gutiérrez (2023), pensar el sentido de la cantidad de asignaturas; repensar la arquitectura de los centros para garantizar concretamente los derechos de los niños y las niñas (Rendueles 2023). Esto se relaciona con lo que algunos de los discursos de los estudiantes denunciaban acerca de que los baños de las mujeres no estaban preparados para las estudiantes menstruantes. Volver a pensar la educación es también, de acuerdo con lo que todos los participantes han señalado, estudiantes y expertos, repensar la concepción propedéutica de cada nivel educativo.

(...) es cuestionarlo todo, pero es la propia institución y las propias dinámicas de institucionalidad plantearse, sobre todo, para qué sirve la educación obligatoria, esa es la clave, mientras la sigamos concibiendo como una especie de preparación para la universidad que a su vez es una preparación para el mercado de trabajo, pues mal (Rendueles, 2023, p.17)

Por otro lado, la cuestión a la que convoca el pin parental, es a repensar y redefinir los lugares y responsabilidades de los agentes educativos (Rendueles 2023) y también -y en vinculación con su adversario ideológico, la EAS- a dirimir cuáles saberes son buenos para la construcción de un mejor ciudadano (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2014). Es preciso aclarar que, sobre esto último, Rendueles (2023) sigue pensando que la cuestión está en un cuestionamiento más estructural, que de contenidos:

Yo lo que veo también en la universidad, es esa lucha permanente por cambiar el currículum, por cambiarlo, da igual. Se acaba enseñando lo mismo, (...) Creo que hay que hacer cambios importantes y ver si una vez dejan esto ya, lo mismo exactamente la misma manera, pero que más que ver con eso, tiene que ver con las propias estructuras sociales, los procesos de

democratización de la institución y en cómo se articula todo, pero todo es todo, ¿no? Desde, pues, por ejemplo, esos cierres tan rígidos de los grupos de edad que los niños tienen que estar absolutamente encapsulados en sus grupos de edad en todo momento y para todo, algo tan básico como eso, ¿no? ¿Cuál es el papel de las familias? ¿Cuál es la composición del aula? (p.16)

Por último, se ha podido evidenciar en el discurso de los participantes la concepción de la escuela desligada de su carácter político y asociada a la idea de la neutralidad, como por ejemplo, “No deberían de mezclar ideologías y política en la educación, que es lo que siempre hacen” (PG4, p.14), “no todas las familias tienen los mismos valores, y al final la educación, yo creo que, debe ser bastante neutra con ciertos temas quizás” (PG6, p.3). Aunque los discursos no son homogéneos y explícitos en relación con este tema, se evidencia un trasfondo confuso y poco fundamentado en cuanto al carácter ético que comporta toda educación. El hecho de que una familia -o diez, da igual- practique y demande una determinada ideología, no es motivo para que el maestro o la maestra, le dé cabida en las clases.

Dichos discursos, nos conducen a sospechar la necesidad de recordar que la educación se configura y construye sobre la base de un conjunto de principios que orientan su finalidad (Delval, 1996), de una ética mínima y pública (Cortina 2008), de una conciencia histórica y moral (Giroux, 2020), y, sobre un ideario educativo constitucional (Gómez Abeja, 2020; Suárez Llanos, 2020).

Gómez Abeja (2020), basándose en disposiciones constitucionales emitidas en el marco de la polémica sobre el pin parental, sostiene que:

La actividad educativa del Estado no es neutral cuando está referida a los valores que integran el sustrato moral del sistema constitucional, de forma que es lícito buscar la adhesión de los alumnos a esa ética pública que constituyen, entre otros, los elementos esenciales de la democracia, los derechos fundamentales, y los valores y principios constitucionales. Las cuestiones sobre las que no hay consenso social también deben transmitirse. (Gómez Abeja, 2020, p.233)

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).

De acuerdo con lo dicho, no cabe la expresión adoctrinamiento para referirse a la enseñanza de un conjunto de contenidos y valores legitimados por la comunidad científica y acordados socialmente. Para Gómez Abeja (2020), “más correcto resultaría referirse en este caso a un adoctrinamiento lícito (...) como quiera que sea, cuando se trate de valores éticos sobre los que hay consenso, es «lícito fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica»” (p.219).

Por último, desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Giroux, 2020), en contraposición a los discursos que conciben que la educación debe ser neutral y no se tiene que mezclar con la política, la educación tiene que hacer de lo pedagógico algo más político. Es decir, se concibe que "la educación sea una forma política de intervención en un mundo que es capaz de crear las posibilidades para la transformación social" (Giroux, 2020, p.18). Para ello se requiere que los y las docentes como agentes educativos que ocupan y construyen lugares de alto impacto en la ciudadanía se impliquen en “la transmisión de responsabilidad social” (Bejarano Franco *et al.*, 2021, p.9).

Es necesario que la educación, junto con otras instituciones y como parte de un proyecto integral y colaborativo (Díez Gutiérrez, 2023; Rendueles, 2023), construya ciudadanías “para cuestionar los valores y lógicas imperantes, pero también para formular campos alternativos de pensamiento y acción didáctica en torno a la educación en sexualidad e igualdad (...)” (Bejarano Franco *et al.*, 2021, p.5).

## CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES

En este último capítulo, exponemos las conclusiones extraídas de la investigación y que responden a los objetivos propuestos inicialmente en este trabajo. Además, explicamos desde una mirada crítica las limitaciones de la investigación y los posibles lineamientos prospectivos de la misma.

### 1. Conclusiones

Existe una agenda educativa de la nueva extrema derecha española. Entre los expertos entrevistados no hay un acuerdo acerca de si trata de una agenda claramente definida o difusa y desarticulada. Sin embargo, acuerdan en considerarla primitiva, grotesca, neoliberal y contradictoria. Se organiza en diversos temas. De acuerdo con nuestra investigación, creemos que fundamentalmente se estructura en las siguientes ideas: 1) concepción individualista y meramente física de la libertad educativa; 2) concepción igualmente individualista y neoliberal de educación -“motor” del desarrollo personal y “ascensor” social-; 3) referencia constante a un enemigo -adoctrinamiento ideológico de las universidades, de las agendas globales, de la educación afectivo sexual-; 4) la familia como autoridad y primera protagonista de la educación; 5) carácter nacionalista de las medidas educativas propuestas; 6) negación de la educación afectivo sexual como saber académico y como derecho; 7) concepción de la infancia como propiedad de la familia.

Dicha agenda, también se articula 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, los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, carácter ideológico y político de la educación. Fundamentalmente resalta y alarma la ausencia de una educación con enfoque de derechos.

Por último, dicha agenda educativa se presenta, en muchos casos, con formulaciones lingüísticas convincentes y que parecerían promover valores tan elogiados como la libertad. Aunque no son más que falsas evidencias, construcciones discursivas que encubren los sentidos y objetivos reales de estas formaciones políticas. Ello exige una alta capacidad crítica y analítica para comprender sus objetivos y evaluar sus consecuencias. También exige convicciones claras, para no ser engañado y resistir con capacidad propositiva.

En relación con dicha agenda educativa, el discurso de los participantes (estudiantes) se encuentra próximo en dos sentidos. 1) Una alineación conceptual o ideológica involuntaria: 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 y política (despolitizada), la poca presencia de los Derechos Humanos, la educación afectivo sexual aún concebida como dimensión privada de la persona, y el veto parental.

Dicha presencia de la agenda educativa de la nueva extrema derecha en los discursos de estudiantes podríamos caracterizarla como espectral. En el sentido de una presencia difusa, dispersa, contradictoria, matizada, que circula por los márgenes. Una presencia de ideas que existe en forma de reflejos. Por esto, el discurso de los y las estudiantes no se convierte o no significa una adhesión ideológica consiente y voluntaria a dichas ideas.

2) Estrechamente vinculado al punto anterior, el discurso de los y las participantes se caracteriza por una inconsistencia argumental y conceptual general, y en particular vinculada a los Derechos Humanos, los Derechos Sexuales, la Educación Afectivo Sexual y a las responsabilidades profesionales y sociales del trabajo docente.

En relación con el último tema, se evidencia 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. Aquí también los discursos 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 y la maestra y por qué hacerlo de esa forma. No se refleja 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 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.

En consecuencia, con lo dicho, reconocemos un pensamiento educativo superficial y despolitizado, que se expresa en un discurso frágil y volátil. El peligro de dicha inconsistencia, expresada de diversas formas como hemos mostrado, es que muda con facilidad, sobre todo ante posturas ideológicamente fuertes y astutas discursivamente. Por lo tanto, advertimos el riesgo que corren los discursos de los y las estudiantes participantes de ser altamente influenciables y cambiantes.

Creo que es necesario volver a las preguntas, para permitirnos sospechar y suspender por un tiempo muchos saberes y prácticas que creemos obvias. La pregunta nos moviliza y promueve una actitud de reafirmación o de recreación, para dotar de bases sólidas y evidentes los proyectos. Hacernos preguntas y elaborar nuevos caminos, es de cierta forma desafiar al algoritmo del neoliberalismo y de los nuevos fascismos que ofrecen unas salidas en las que no cabemos todos. Luego de esta investigación, creo que es necesario comenzar a hablar de nuevos fascismos. Si comprendemos la educación como un ideal, en el sentido que lo decía Giroux, como proyecto siempre por hacerse, creo que este trabajo ofrece algunas claves y datos con los que pensar, como profesionales de la educación, ese porvenir educativo. En tanto, podemos sospechar sobre lo que hoy está circulando en nuestras aulas.

## **2. Limitaciones del estudio**

Con una mirada crítica del proceso de investigación llevado a cabo, identificamos las siguientes limitaciones del estudio:

- La inexperiencia de la investigadora con el software Atlas.Ti, y la magnitud de datos recogidos, dificultó su utilización en gran parte del desarrollo del trabajo.
- El discurso de los participantes (estudiantes) 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 tiempo y los objetivos establecidos para la elaboración de un trabajo final de máster ha significado que delimitemos la investigación a un conjunto reducido de temas de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española.

### **3. Lineamientos prospectivos de investigación**

- Replicar la misma investigación con estudiantes de último año de Magisterio. Realizar un estudio longitudinal comparativo, en vistas a investigar si el cursado del grado impacta en las percepciones de los y las estudiantes. Planteado de esta forma puede realizarse también desde un enfoque cuantitativo de investigación.
- Profundizar y ampliar la investigación considerando los aspectos y temas de la agenda educativa de la nueva extrema derecha española, no contemplados en este trabajo.
- Replicar la investigación en países de Latinoamérica en los que existan fuerzas de extrema derecha. Resultaría un aporte valioso considerando que las investigaciones registradas en nuestro estado de la cuestión abordan el escenario europeo.
- Profundizar esta investigación a partir de un análisis detenido de las características personales y trayectorias escolares de los participantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T., W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Álvarez-Benavides, A. (2019). Elementos para el análisis de la nueva extrema derecha española. *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales*. Abadiño: Fundación Betiko, 59-69.
- Apple, M., W. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), pp. 67-85. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>.
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., Téllez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041, pp. 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Bejarano Franco, M. T., Mateos Jiménez, A. (2014) Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra: Revista Científica*, ISSN-e 1646-9526, N°. Extra 1, 2014 (Ejemplar dedicado a: Sexualidade, Género e Educação), pp. 128-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=14506>
- 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*, Vol. 39 n° 1, pp. 281-304. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Romero Chaves, C. (2005) La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa  
*Revista de Investigaciones Cesmag* Vol. 11 No. 11, pp.113-118.  
<https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- Chomsky, N., Mouffe, C., Ramonet, I., Streeck, W., Halimi, S., Butler, J. (2019). *Neofascismo: De Trump a la extrema derecha europea*. Editorial Capital Intelectual. DOI: 10.31009/metodos.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*, ISSN 0211-979X, N° 110, pp. 79-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1146>
- Codina, L (2020). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. Segunda parte: Búsqueda y Evaluación. En En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.: Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en comunicación social*, n.1 (p.61-72).

- Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra. [https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/2023/01/Methodos\\_02.pdf](https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/2023/01/Methodos_02.pdf)
- Cortina A. (1986) *Ética Mínima*. Editorial Tecnos.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Siglo XXI.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Dextre Peralta, M. (2022). Debate abierto: la educación afectivo-sexual en España. *Supervisión21*, n°64. Pp. 1-30. <https://doi.org/10.52149/Sp21>
- 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.
- Diez-Gutiérrez, E., Bernabe-Martínez C. (2022) La libre elección educativa neoliberal versus la concepción de educación como un bien común y público. *Revista de educación* (395), pp. 199-223. 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520
- Díez Prieto, A. (2019). Los partidos políticos y su programa educativo. Elecciones generales 2019. *Educarnos*, N°87, pp. 5-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8430>
- Dorio Alcaraz I., Sabariego Puig, M, Massot Lafon, I., (2019) Características generales de la investigación cualitativa. En Bisquerra Alzina R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-284). Editorial Muralla.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós. Introducción a cargo de Giroux.
- Freire, P. (2000 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2020). El fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo. *Revista Entramados*, Vol.7, N°7, pp.14-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7507370>
- Goetz, J. P., 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, pp. 203-225. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.124.07>.
- Guba, E. G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Madrid: Akal.
- Izquierdo Montero, A., Laforgue-Bullido, N., Abril-Hervás, D. (2022) Hate speech: a systematic review of scientific production and educational considerations. *Revista*

*Fuentes*, ISSN 1575-7072, ISSN-e 2172-7775, Vol. 24, Vol. 2, pp. 222-233.  
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>

- Jarauta Borrasca, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. el caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1. pp. 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Jiménez Aguilar, F. (2021). El auge de las investigaciones sobre género y ultraderecha: una agenda abierta, *Encrucijadas* vol.21(2), pp.1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=16166>
- Lerín Ibarra, D. (2022). *La emergencia política de la derecha radical en España. El caso de Vox*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de ciencias políticas y sociología.
- 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*. Año VII, Num.3, artículo N°3. pp.1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2618>
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz I., Sabariego Puig, M, (2019) Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra Alzina R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 321-358). Editorial Muralla.
- Mejías Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. pp. 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- 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*, vol. 26, núm. 1, Enero-Abril, pp. 293-307. DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- 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), pp.1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5486>
- Sabariego Puig, M., Bisquerra Alzina, R., (2019) Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Bisquerra Alzina R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 19-48) Editorial Muralla.

- Sales Gelabert, T. (2023). Reproducción, campo de batalla en la esfera pública: el discurso antifeminista de la nueva derecha radical neoliberal española. *Revista de Estudios Políticos*, 199, pp. 101-131. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.199.04>
- Suárez Llanos, L. (2020). El derecho a la educación: sus brechas de justicia, conciencia y género. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, n°23, pp.99-129. ISSN 1575-7382. <http://www.rtfed.es/numero23/05-23.pdf>
- Traverso, E. (2019). Posfascismo. Fascismo como concepto transhistórico. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, (166), 76-83.
- Universidad de Valladolid, Proyecto/Guia docente de la asignatura Trabajo Fin de Máster OMS (s/f). [https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2)
- Oficina Regional para Europa de la OMS (2010). Estándares de Educación Sexual para Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4019&tipo=documento>
- OMS (2018) <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- UNESCO (2022) Obligaciones y responsabilidades de los Estados en lo relativo al derecho a la educación. <https://www.unesco.org/es/right-education/state-obligations-responsibilities?hub=70224>
- UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad: un enfoque basado en evidencia. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa)
- Vox (2021). *Agenda España*. Disponible en: <https://bit.ly/3RsJP2n>.

## **ANEXOS**

[ANEXOS TFM Gatti.pdf](#)