

Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica

Imagination, education for the future and democratic culture: Educational policies in the Iberian Peninsula

- id** Dra. Marina Casadellà. Prof. Asociada, Dept. de Didáctica de la Lengua, Literatura y CCSS, Universidad Autónoma de Barcelona (España) (marina.casadella@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0001-7003-0019>)
- id** Dra. Mariona Massip-Sabater. Investigadora, Dept. de Didáctica de la Lengua, Literatura y CCSS, Universidad Autónoma de Barcelona (España) (mariona.massip@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0002-7054-8819>)
- id** Dra. Neus González-Monfort. Prof. Agregada, Dept. de Didáctica de la Lengua, Literatura y CCSS, Universidad Autónoma de Barcelona (España) (neus.gonzalez@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>)
- id** Dr. Alfredo Dias-Gomes. Profesor Adjunto, Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal) (alfredogdias@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-6500-844X>)
- id** Dra. Maria-João Barroso-Hortas. Profesora Coordinadora, Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal) (mjhortas@eseix.ipl.pt) (<https://orcid.org/0000-0002-3159-8362>)

RESUMEN

En un momento histórico en el que el futuro se concibe como una amenaza, parece altamente relevante educar en la capacidad de imaginar futuros deseables. La Educación para el Futuro (EpF), de tradición anglosajona, representa una referencia de trabajo para responder a las imágenes negativas sobre la idea del provenir. Las competencias de cultura democrática definidas por el Consejo de Europa dan pie a la elaboración de un marco teórico que incluye la imaginación de futuros democráticos y sostenibles como uno de sus principales ejes conceptuales. El presente estudio analiza documentos oficiales de políticas públicas llevadas a cabo en ámbito ibérico, para examinar el tratamiento de la idea de futuro en los sistemas educativos. Se han estudiado políticas a tres niveles: leyes educativas estatales, currículos de Educación Primaria y políticas institucionales de formación docente, para indagar cuál es la presencia del eje conceptual sobre la imaginación de futuros en estos documentos. Las políticas públicas han sido analizadas mediante el método normativo de análisis de contenido, con una estrategia de muestreo sintáctico, calculando la frecuencia absoluta y relativa de unidades de análisis. Los resultados muestran que hay escasas referencias a la construcción del concepto de futuro en las políticas públicas, y dan a entender que se puede estar desaprovechando la oportunidad de educar para la imaginación de futuros deseables.

ABSTRACT

In a historical moment, where the future is considered a threat, it seems highly relevant to teach the ability to imagine desirable futures. Education for the Future (EF), from the Anglo-Saxon tradition, represents a reference to give a response to negative images about the idea of the future. The competences for democratic culture defined by the Council of Europe provide the basis for the elaboration of a theoretical framework that includes the imagination of democratic and sustainable futures as one of its main conceptual axes. This study analyses official documents of public policies carried out in the Iberian context, to examine the treatment of the idea of future in education systems. Three levels of policies have been studied: state educational laws, primary education curricula and institutional teacher training policies. The public policies have been analysed using the normative method of content analysis, with a syntactic sampling strategy, calculating the absolute and relative frequency of the units of analysis. Results show that there are few references to the construction of the concept of the future in public policies and suggest that the opportunity to educate others on the imagination of desirable futures may be being wasted.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación para el futuro, políticas educativas, política pública, educación ciudadana, democracia, formación del profesorado.

Education for the future, education policies, public policy, citizenship education, democracy, and teacher training.

1. Introducción

El 23 de septiembre de 2019, la activista Greta Thunberg hablaba en la Asamblea de las Naciones Unidas y acusaba a la clase política, y a toda una generación, de haberle «robado el futuro». La voluntad de recuperarlo ha articulado uno de los movimientos estudiantiles más constantes y mediáticos de los últimos años, Fridays for Future, reivindicando el futuro desde la exigencia de su reapropiación. Esta idea de un futuro robado, de un futuro perdido, no es nueva. Es la base de lo que la filósofa Marina Garcés considera como la característica fundamental de los tiempos que vivimos, los tiempos «póstumos», en los que el futuro no se concibe como proyecto, sino como amenaza (Garcés, 2019; 2020). La amenaza del colapso socioecológico, de las migraciones forzadas, de las desigualdades insostenibles, de la extinción, o del auge de la ultraderecha; una amenaza potenciada por «una avalancha mediática de catástrofes» (Servigne & Stevens, 2020: 11).

Para Garcés (2020: 144), los habitantes del siglo XXI «somos aquellos que no imaginamos ningún futuro que no sea catastrófico»¹, y que vivimos entre el miedo y la resignación a adaptarnos a lo incierto. Leccardi (2014) relaciona el fenómeno con la destemporalización de las bibliografías, ubicada en un marco no ya de sociedad líquida (Bauman, 2007), sino de una sociedad acelerada en la que «el futuro se desvanece: se repliega en el presente, es absorbido por él y es consumido antes de que pueda ser realmente concebido» y en el que «los planes a largo plazo se tornan potencialmente obsoletos, las predicciones a medio y largo plazo son impracticables y, finalmente, la estructura temporal de las identidades se altera» (Leccardi, 2014: 42).

¿Qué papel tiene la educación frente a esta actitud de resignación? ¿O frente a la incertidumbre de un futuro que ya no es prometedor? La educación para el futuro (EpF) surge precisamente para dar respuesta a los retos de educar jóvenes que sienten que se les ha robado el futuro, que viven rodeados de imágenes negativas sobre el porvenir (Santisteban & Anguera, 2013), y cuyas realidades chocan constantemente con las esperanzas que proyectan en la construcción de proyectos vitales (Fernández-de-Mosterín & Morán, 2017). La EpF aborda el futuro como eje temporal básico (Santisteban & Anguera, 2014), y se orienta a la construcción de futuros deseables. No se resigna, sino que se preocupa por la proyección de futuros alternativos desde dimensiones fundamentales como los imaginarios y la participación comprometida.

En este artículo nos planteamos profundizar en la relación entre la EpF y los imaginarios, entendiendo que el primer paso para la construcción de futuros alternativos es poder imaginarlos (Sardar & Sweeney, 2016; Slaughter, 1988). Para hacerlo, revisamos los principios de la EpF y los planteamientos ontológicos que la vinculan a la imaginación. Nos preguntamos hasta qué punto el trabajo de la imaginación está presente en los planteamientos de las competencias de cultura democrática, en las que la construcción de futuros más justos y vivibles es un horizonte principal.

Las movilizaciones estudiantiles actuales, preocupadas por la crisis climática y la obsolescencia de los modelos socioeconómicos y sociopolíticos predominantes en las democracias liberales occidentales, reivindican la reapropiación del futuro desde una participación activa, desde una crítica social, política y económica contundente, y desde una esperanza resistente. Unas décadas atrás, en mayo del 68, la juventud clamaba que la imaginación había tomado el poder. Seguramente la distancia entre ambas movilizaciones es solo temporal, si la imaginación empoderada construye futuro y la reapropiación del futuro requiere saber imaginarlo. También ambas movilizaciones han señalado la educación y sus instituciones de manera explícita.

Dadas estas circunstancias, en un mundo donde la perspectiva de futuro se encuentra entre el miedo, la conformidad y el desasosiego, parece más que necesario plantearnos cuál es el papel de la educación reglada en esta construcción conceptual. Nos parece preciso conocer cuál es la presencia de la idea de futuro y cómo esta se construye en el marco del sistema educativo actual. Por este motivo, nuestro estudio toma como referencia el marco legal estatal y autonómico (de España y Portugal), el diseño curricular de educación primaria (de currículum oficial de Catalunya y de Portugal) y el diseño universitario de formación inicial docente (de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa), con el objetivo de identificar cuál es la intención de tratamiento de futuro y como esta aparece reflejada en los documentos oficiales, que son una guía de trabajo para docentes en activo.

2. Marco teórico

2.1. Educación para el futuro

La educación para el futuro (EpF), «Education for the future», surge de los «Future Studies», con tradición anglosajona en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda o Estados Unidos. Intenta dar respuesta a la existencia generalizada de imágenes negativas sobre el futuro y sobre las percepciones de la ciudadanía sobre su incertidumbre (Santisteban & Anguera, 2013). Aborda el futuro como eje temporal básico, atendiendo a la construcción de futuros individuales y colectivos como finalidad educativa básica (Anguera & Santisteban, 2012; Pagès, 2019).

Los estudios sobre el futuro en la enseñanza han estado muy relacionados con la educación para la sostenibilidad (Hicks, 2006; Hicks & Holden, 2007), ya que en muchas ocasiones son los retos derivados de la emergencia climática los que han puesto el futuro en juego. Como explica Su (2022: 2) «The new educational problematic goes far beyond the known tension of an uncertain and open future, which has been a core principle of modern education (...) The problem of uncertainty escalates, since our society cannot ensure that today's children will have a liable planet at all». En los últimos años, se han identificado las vinculaciones evidentes entre la EpF y el desarrollo de la conciencia histórica-temporal (Guldi & Armitage, 2016; Burke, 2007), por lo que han empezado a desarrollarse en el ámbito de los «social studies education» y de la didáctica de las ciencias sociales. Santisteban y Anguera (2014: 249) proponen una conexión indisoluble entre la EpF y la conciencia histórica, en tanto que «la conciencia histórica-temporal señala con fuerza al futuro-presente, y la educación para el futuro necesita reflexión sobre el pasado y el aprendizaje de la temporalidad».

Desde la perspectiva de la conciencia histórica, se entiende que la historia no queda relegada a un contexto pasado, si no que interactúa, se relaciona y se proyecta en el eje pasado-presente-futuro (Burke, 2007), de manera compleja, no lineal. Slaughter (1988) defiende que nuestra interpretación del presente sobre el pasado marca nuestra anticipación en el futuro. Bell (1997) argumenta que el pasado es una guía para vivir el presente y una herramienta para construir el futuro. Fontana (2016) defiende que la comprensión de las sociedades humanas en el eje temporal ha de permitirnos entender mejor el presente para que actuemos de manera consciente para dar forma, con nuestras acciones, al mundo que ha de venir, que no está determinado previamente, sino que será el resultado de lo que todos nosotros sepamos y queramos hacer.

Así, el conocimiento del pasado sería «una fuente de comprensión de la medida de nuestro libre albedrío en el futuro» (Guldi & Armitage, 2016: 66), y su mala comprensión podría comportar una limitación para la participación y la acción futura: «La sociedad está plagada de falsas ideas sobre el pasado, que limitan además sus esperanzas colectivas para el futuro» (Guldi & Armitage, 2016: 35). Otros autores defienden la proyección de esta conciencia histórica para el análisis de problemas sociales actuales, y para la valoración de opciones y alternativas de futuro que se orienten a la justicia social (Santisteban, 2017).

El énfasis social y sociológico de las proyecciones de futuro y sus dimensiones educativas se consolida desde las visiones que defienden un doble vínculo entre las proyecciones de futuro y la sociedad: el futuro como construcciones colectivas y desarrolladas en el marco de las colectividades, y la sociedad como producto de imágenes de futuro más o menos compartido (Fernández-de-Mosterín & Morán, 2017). En palabras de Simmel (1986): «el tejido social, tal y como lo conocemos, no es posible sin imaginarse al menos algún tipo de futuro». Esta posibilidad de imaginar resulta fundamental no solo en la proyección de futuros y alternativas, sino también en las posibilidades de participación, creación y acción social, constituyendo la idea principal sobre la que se desarrolla el presente estudio.

2.2. Imaginación, política y proyección de futuros

En el marco de la EpF, algunos de los principales modelos de proyección de futuro señalan la posibilidad de imaginar como un elemento fundamental. Como problema educativo, el futuro existe como imaginario, como la proyección de lo que el futuro puede llegar a ser (Su, 2022). Desde perspectivas educativas decoloniales se atiende como indispensables conceptos la imaginación, los imaginarios y la deconstrucción de los imaginarios hegemónicos (De-Sousa & Aguiló, 2019; Latouche, 2015; Sant et al., 2018).

La propuesta de Slaughter (1988) se refiere a tres dimensiones diferentes de proyecciones de futuro: los futuros posibles, los futuros probables y los futuros deseables. En este caso, el primer escenario se ubica en la posibilidad de imaginar un futuro como posible. De manera más reciente, la propuesta de Sardar y Sweeney (2016) plantea otras tres dimensiones de proyección de futuro que corresponden a diferentes niveles de complejidad: la extensión del presente, los futuros familiares y los futuros inimaginados. Como nos recuerda Almendro (2022): «No todos los mundos imaginables son factibles, por suerte o por desgracia. Pero no hay duda de que solo podremos construir aquellos mundos que seamos capaces de imaginar».

En este caso, los futuros que son extensión del presente serían los más fáciles de producir y reproducir, seguidos por los familiares, conocidos a través de narrativas sociales y mediáticas, reales o ficcionadas. La máxima complejidad se ubica en la proyección de futuros que no forman parte de nuestro imaginario. En este sentido, la imaginación, la posibilidad de imaginar, no es solo una facultad del pensamiento creativo: «no hay imaginación que no sea política» (Garcés, 2020: 158).

Arendt (2005) y Arendt y Kohn (2006) comparten esta proyección política de la imaginación, entendiéndola que permite imaginar un mundo diferente que influye en los juicios y las acciones de los agentes políticos. Defiende que la realidad imaginada ha de mantener relaciones y semejanzas con la realidad presente, para que la acción transformadora sea posible y realizable (Tyner, 2017). Esta conexión es la que genera conexión entre el espacio de la experiencia (Koselleck, 1993) y el horizonte de expectativas (Schulz, 2016), y la disociación entre ambas puede llevar no solo a la incertidumbre, sino también a la pasividad.

Martorell-Campos (2021) lo concreta: la multiplicación de relatos distópicos no está exenta de ideología, ya que juega a favor de un orden imperante en incentivar la desmovilización y el derrotismo, o de adoptar activismos defensivos limitados a la queja. Desde esta perspectiva, la imaginación se convierte en un elemento esencial de la política, y también de la educación.

«La imaginación no es solo una facultad subordinada al conocimiento. Es la actividad que hace presente lo ausente, y por esto va más allá de la estética; es también una virtud ética y política. (...) La imaginación no es un don, es una práctica que se aprende. Es la composición libre, pero no arbitraria, de las perspectivas sobre el mundo» (Garcés, 2020: 158). La idea de la imaginación como educable ha sido desarrollada ampliamente por Spivak (2012), que defiende que la principal tarea de la educación es la de entrenar la imaginación para preparar el conocimiento y reordenar los deseos. De acuerdo con Mollenhauer (2008), la educación tiene que ofrecer a las nuevas generaciones una «exposición a la posibilidad». No solo para significar la experiencia presente, proyectar y actuar en la construcción de futuros más justos y vivibles, sino también para poder reaccionar socialmente a posibles escenarios desfavorables. Si la imaginación es educable, el reto educativo desde una perspectiva democrática no es menor: no solo puede educarse en favor de la construcción de futuros más justos, sino que también puede dirigirse a futuros más excluyentes. Es interesante, en este caso, recuperar el concepto de autodefensa de la imaginación (Üstündag, 2017): «es poder continuar imaginando presentes más justos y futuros mejores, a pesar de la represión. Pero es también la necesidad de no olvidar que lo peor puede pasar» (Garcés, 2020: 159).

En este sentido, la imaginación y sus implicaciones sociales y educativas se convierten en claves esenciales para la democracia y la educación democrática. Por ser agente y producto de proyectos colectivos, porque las imágenes del futuro tienen una gran influencia en nuestra actitud para participar (Arendt & Kohn, 2006; Santisteban & Anguera, 2013), y porque de ellas dependen las posibilidades de construir futuros socialmente más justos en los que sea posible desarrollar proyectos personales y colectivos en un marco de una vida digna y vivible. En palabras de Su (2022), parece fundamental entender la educación no solo como una preparación para ubicarse en una esfera sociopolítica presente y un futuro acomodado (Su, 2022), sino como el espacio para educar nuevas generaciones «capable of new beginnings» (Arendt & Kohn, 2006). Si la imaginación es educable, el reto educativo desde una perspectiva democrática no es menor: no solo puede educarse en favor de la construcción de futuros más justos, sino que también podría dirigirse a futuros más excluyentes. De este modo, el cómo educar la imaginación toma especial relevancia y aumenta la responsabilidad de la tarea docente.

2.3. El eje «Imaginar» como representación de futuro en las CDC

La educación para el futuro en España no ha recibido apenas atención, una situación que contrasta con la de otros países del ámbito anglosajón, donde la educación para el futuro aparece en los currículos oficiales y en numerosas propuestas educativas. La reivindicación de la incorporación del futuro en los currículos no es algo nuevo en países como Inglaterra (Hicks & Slaughter, 1998), donde su estudio tiene una presencia significativa en la formación del profesorado y en el currículo de educación primaria, aunque se reclame más espacio (Hicks, 2011). Slaughter (2012) valora que no se han generalizado las herramientas y los conceptos para trabajar el futuro en la enseñanza y, en este sentido, concluye que este hecho no deja de ser un déficit democrático. En este contexto, desde el presente estudio nos parece fundamental indagar sobre la proyección de futuro de las políticas educativas de España y Portugal, y hacerlo en relación con las Competencias de Cultura Democrática (CDC, del inglés «Competences for Democratic Culture»). El proyecto de investigación en el que se enmarca este estudio define cuatro ejes teóricos que representan cuatro subdimensiones de las CDC. Estos ejes conceptuales representan una estructuración teórica relevante para la activación y la incorporación de las CDC en el sistema educativo. Los ejes en cuestión son los siguientes:

a) «Valorar. Educación para la ciudadanía global», el cual explora formas de educación que permita a los estudiantes tratar retos locales y globales de forma ética (Lilley et al., 2017).

b) «Interpretar. Literacidad crítica digital», que destaca la importancia de educar a ser críticamente alfabetizado en el contexto digital (Pangrazio, 2016) y que permite a los estudiantes interpretar críticamente el mensaje de los medios, incluyendo los discursos de odio, y les capacita para producir mensajes más democráticos y orientados a la justicia social.

c) «Actuar. Ciudadanía activa y esperanza para la democracia», que propone tratar problemas sociales relevantes y cuestiones controvertidas en contextos educativos, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a implicarse en un proceso de deliberación (Parker, 2010). En este proceso, los estudiantes entablan una discusión que permitirá tomar una decisión sobre qué acciones emprender en referencia a esta cuestión, con el objetivo de fortalecer la base de una cultura democrática de toma de decisiones.

d) «Imaginar. Futuros democráticos y sostenibles», que se enmarca en los principios de la educación para el futuro y es el eje en que se focaliza el presente estudio. En un marco de incorporación de las CDC en las propuestas de enseñanza, se presenta relevante educar a los jóvenes para imaginar futuros democráticos deseables, en contraposición a las imágenes distópicas que a menudo presentan los alumnos de educación primaria cuando se refieren al futuro de la democracia y de la humanidad (Inayatullah, 2006; Santisteban & Anguera, 2013).

Como parte de un proyecto de investigación que analiza la presencia de las CDC y de estos cuatro ejes conceptuales en las políticas públicas de diferentes sistemas educativos, el presente estudio se fija específicamente en el tratamiento del eje «Imaginar. Futuros democráticos y sostenibles». Asumiendo la importancia de educación para el futuro en la primera etapa de la escolarización obligatoria, y aceptando el papel trascendente que la imaginación juega en esta, se presenta relevante el análisis de la presencia de este eje conceptual en los documentos que definen los principios y los objetivos de dicha etapa, como herramienta para conocer en qué situación nos encontramos y hacia dónde deberíamos ir.

3. Metodología

Este estudio analiza las políticas públicas de España y Portugal referentes a la formación docente a tres niveles: leyes orgánicas estatales, que describen el marco legal genérico a nivel estatal en el que se sustenta el sistema educativo; el currículum educativo, cuya función principal es guiar las actividades escolares y proveer a los maestros de una guía de acción educativa; y las políticas institucionales (universitarias), que definen el contenido didáctico presentado en la oferta de formación docente. Las políticas públicas seleccionadas debían cumplir con los siguientes criterios:

- Tiempo: Solo se han considerado las últimas políticas públicas aplicadas en enero de 2021.
- Espacio de aplicación: Solo se han considerado políticas públicas aplicadas en España y Portugal.
- Formación docente universitaria: Solo se han considerado políticas públicas directa o indirectamente relacionadas con la formación inicial docente a nivel universitario.

- Grupo de edad: Solo se han considerado políticas públicas directa o indirectamente relacionadas con la educación primaria (dirigida a estudiantes de entre 6 y 11 años).
- Foco: Solo se han considerado las políticas públicas directa o indirectamente relacionadas con el Marco de Competencias de Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018).

Además, las políticas públicas analizadas se presentan a tres niveles: un primer nivel con las leyes estatales, que incluyen las leyes orgánicas, real decretos y decreto-leyes vinculadas a la función educativa de Educación Primaria y a la formación docente de España y de Portugal. El segundo nivel incluye los currículos educativos, de Portugal y de Cataluña (en el caso de España, el diseño del currículo es competencia regional). Finalmente, el tercer nivel incluye las políticas institucionales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y del Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), en el diseño de sus planes docentes de formación inicial docente. Teniendo en cuenta estos tres niveles y los criterios mencionados, las políticas públicas analizadas, de España/Cataluña, son las siguientes:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejoras en la Calidad de la Educación (LOMCE).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Currículum de Educación Primaria. Gobierno de Cataluña. Departamento de Educación.
- Informe del Grado de Educación Primaria.
- Guías docentes de las asignaturas que forman el Grado de Educación Primaria (2021) en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Por otro lado, para el análisis de las políticas seguidas en Portugal, el punto de partida ha sido la Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 y revisada en 2005. El resto de los documentos analizados han sido los siguientes:

- Decreto-Ley n.º 79/2014, que define las calificaciones académicas para la actividad docente en la enseñanza básica y secundaria (3-17 años).
- «Perfil dos alunos que concluem a escolaridade obrigatória, Ministério da Educação», Ministerio de Educación, que define las competencias a desarrollar en los alumnos durante la educación obligatoria (2017).
- «Referencial Educação para o Desenvolvimento, Ministério da Educação», que define el involucramiento de la «Educação na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento», en una perspectiva de ciudadanía global (Cardoso et al., 2016).
- «Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Ministério da Educação», guía de orientación curricular para la enseñanza de la asignatura «Cidadania e Desenvolvimento», obligatoria en todos los grados de educación básica y media (Direção Geral de Educação, 2017).
- «Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento, Ministério da Educação», que establece el currículo de esta asignatura obligatoria (Direção Geral de Educação, 2018).
- Proyecto formativo del «IPL-Escola Superior de Educação (2020)».
- Estatutos de la «Escola Superior de Educação de Lisboa, IPL» (Estatutos da ESELx, 2018).
- Informe de acreditación del «Mestrado em Ensino Básico, Português e História e Geografia do IPL-Escola Superior de Educação (2014)».

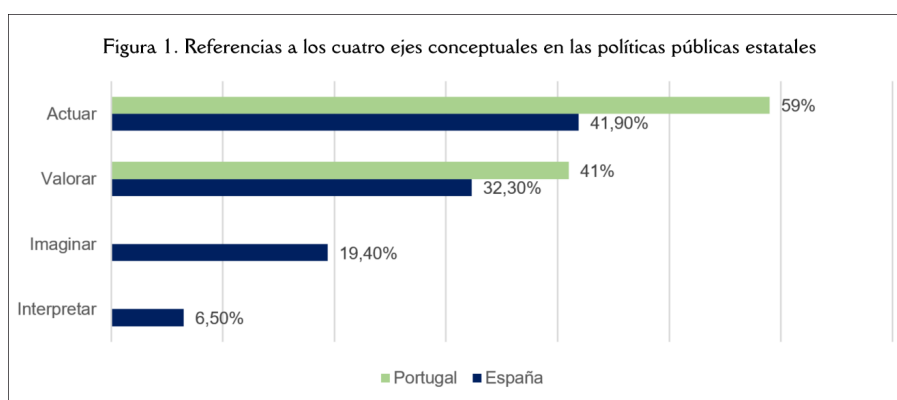
Para la realización de este estudio, se han analizado documentos de políticas públicas de diferente tipo, con el objetivo de observar cuál es la presencia de los «conceptual axes» en la documentación que describe estas políticas. Estos documentos fueron analizados utilizando el método normativo de análisis del contenido (Neuendorf, 2002). Concretamente, los datos fueron analizados por diferentes investigadores,

comparando los resultados para garantizar la fiabilidad de estos. El contenido de los documentos de las políticas públicas analizadas se dividió en frases, usando la estrategia de muestreo sintáctico (Krippendorff, 2004), donde cada una de las frases se consideró una única unidad de análisis. Finalmente, se calculó la frecuencia absoluta y relativa de unidades de análisis. Este procedimiento fue llevado a cabo con el apoyo informático del programa de análisis de datos cualitativos NVivo, que facilitó la codificación de la extracción de fragmentos, así como el recuento de frecuencias.

4. Análisis de datos y resultados: Referencias al eje conceptual «Imaginar»

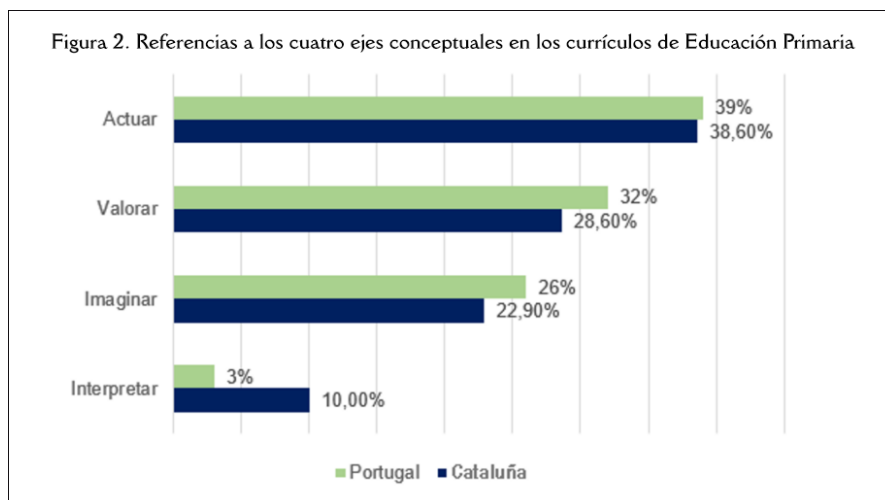
Después de analizar los documentos citados, podemos mostrar la presencia de la educación para el futuro, como parte del eje conceptual «Imaginar», de entre los cuatro ejes definidos en el marco teórico de este artículo. Concretamente, el caso de Portugal está marcado por una casi ausencia de referencias relacionadas con los ejes conceptuales en los documentos de política educativa nacional y en los documentos orientadores de la institución de formación docente. De un total de 125 referencias, los documentos de política nacional cuentan con un 13,6% de ellas y los documentos para la formación docente con un 14,4%. En cambio, los documentos de orientación curricular para la enseñanza básica (6-12 años) concentran un 72% de las referencias.

Por lo que se refiere a los documentos de políticas estatales, en el caso portugués, las pocas referencias se distribuyen únicamente por los ejes «Valorar» (41%) y, principalmente, «Actuar» (59%). El eje «Imaginar», que representa la aproximación a la educación para el futuro, no tiene ninguna presencia en estos documentos, como muestra la Figura 1. En el caso de España, un 19,4% de las referencias a ejes conceptuales encontradas en los documentos de políticas públicas estatales se incluyen en el eje «Imaginar». Así mismo, en este caso también destacan la presencia de los ejes «Actuar» (41,9%) y «Valorar» (32,3%).

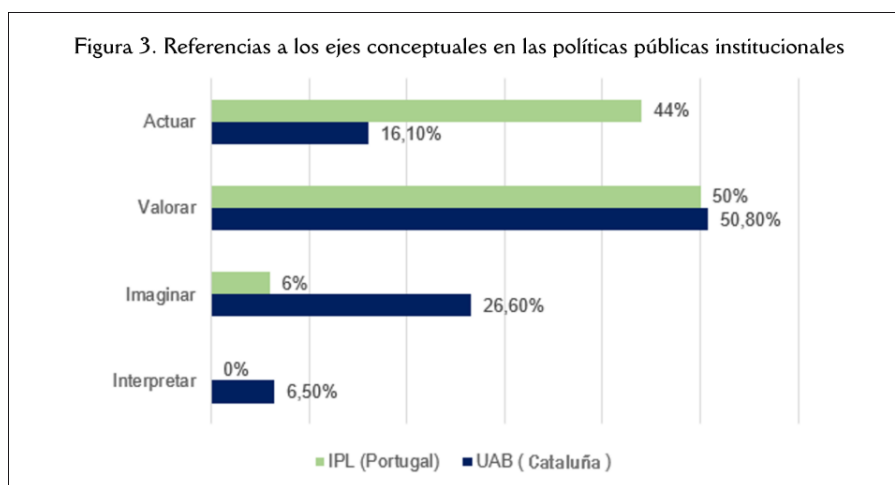


Esta ausencia de referencia cambia por completo cuando analizamos los documentos de orientación curricular para la Educación Básica (6-12 años) en Portugal. En este nivel encontramos 90 referencias, lo que corresponde al 72% de ellas. En su distribución en los cuatro ejes conceptuales, «Valorar» (32%) y «Actuar» (39%) siguen reuniendo la mayor cantidad de referencias, con un total del 71%, e «Interpretar» sigue teniendo una presencia residual (3%) entre las referencias que se han identificado. Por su parte, en este caso «Imaginar» reúne un número importante de referencias en los documentos curriculares de la Educación Básica en Portugal, alcanzando el 26%. Por otro lado, el análisis del currículo de Educación Primaria de Cataluña concluye con un total de 70 referencias a los ejes conceptuales, de las cuales, un 22,9% tratan cuestiones relacionadas con el eje «Imaginar», como indica la Figura 2.

Finalmente, en lo que a las políticas públicas institucionales se refiere, las pocas referencias que se encuentran en el caso portugués se dividen en tres ejes conceptuales: «Valorar» (50%), «Actuar» (44%) e «Imaginar» (6%). De nuevo, el eje que pone el foco en la imaginación del futuro tiene pocas apariciones en los documentos analizados, en este caso de los programas formativos del Instituto Politécnico de Lisboa (Figura 3).



Por su parte, las políticas públicas institucionales analizadas en Cataluña, que incluyen la memoria del Grado de Educación Primaria y sus guías docentes en la Universitat Autònoma de Barcelona, presentan un total de 199 referencias a los cuatro ejes conceptuales. En este caso, el eje «Imaginar» presenta un total de 53 referencias, que representan un 26,6% del total. De nuevo, en este caso vuelve a destacar la presencia del eje «Valorar» (50,8%).



5. Discusión y conclusiones

Desde un punto de vista comparativo, los resultados muestran que no parece haber una única línea en cuanto al tratamiento de la construcción de la idea de futuro en los documentos de las políticas públicas de los respectivos países en ámbito ibérico. Si bien vemos resultados similares en los análisis de los currículos de Educación Primaria, las políticas públicas estatales y las institucionales presentan resultados distintos. Sin embargo, sí que podemos identificar algunos elementos en común.

Concretamente, los dos países coinciden en que el eje conceptual «Imaginar» queda sin un porcentaje particularmente elevado de referencias, especialmente en contraposición con otros ejes, como es el eje «Valorar». En prácticamente todos los casos, el eje «Imaginar» ocupa la tercera posición en el porcentaje de frecuencias de las unidades de análisis seleccionadas, en algún caso con cifras porcentuales muy reducidas (el caso portugués de las referencias a Imaginar en las políticas públicas institucionales, con un 6% de ellas, sirve como ejemplo). De hecho, en las políticas públicas estatales de Portugal, el eje no aparece referenciado en ningún caso.

El caso del currículo de Educación Primaria tanto de Cataluña (26%) como de Portugal (22,9%) pueden ser una excepción, pero estas cifras no llegan a alcanzar la frecuencia de los ejes habitualmente prioritarios («Valorar» y «Actuar»), ni son representativas de los resultados del resto de políticas públicas. Por otro lado, en el caso de las políticas institucionales de formación docente, hay significativas diferencias entre el porcentaje de referencias al eje «Imaginar» presentes en los documentos del Instituto Politécnico de Lisboa (6%) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (26,6%), pero las cifras siguen sin ser destacadas en ambos casos, en comparación con otros ejes, como es el caso de «Valorar». Así pues, a pesar de la disparidad de los resultados entre ellos, los dos países tienen en común que el tratamiento de la idea de futuro, aunque tiene una cierta presencia en los planes de los respectivos sistemas educativos, no parece ser ahora mismo una prioridad en el diseño de políticas públicas.

En el marco teórico de este artículo apuntábamos que la imaginación, y con ella la imaginación de un futuro deseable, es educable. En la introducción, parece que la tendencia de los habitantes del siglo XXI es de imaginar, con resignación, un futuro catastrófico (Hicks, 2006; Garcés, 2020), sin capacidad de hacer predicciones a medio y largo plazo (Leccardi, 2014). En este contexto, y entendiendo la imaginación como habilidad educable (Garcés, 2020) la responsabilidad de educar para aprender a imaginar futuros deseables recae sobre las propuestas de la Educación para el Futuro. De este modo, sin unas políticas públicas que prioricen el tratamiento de la EpF en sus planes de estudio, la tendencia de imaginar el futuro en términos catastrofistas mantendrá su curso, sin provocar ningún cambio que mejore la trayectoria hacia otro tipo de construcción conceptual. A su vez, la implementación de la Educación para el Futuro puede representar también una puesta en práctica de las Competencias de Cultura Democrática, concretamente en el caso de «Imaginar. Futuros deseables y sostenibles».

En definitiva, el presente estudio nos pone en alerta. Los resultados de este análisis dan a entender que, en estos momentos, en los países participantes, es posible que se esté desaprovechando la oportunidad de educar al alumnado para la imaginación de futuros deseables. Esto no solo nos condena a permanecer para siempre en las «prisiones de lo posible» (Garcés, 2020), sino que, teniendo en cuenta que la EpF se desarrolla estableciendo una conexión con el pasado (Santisteban & Anguera, 2014), también limita nuestra capacidad de ayudar al alumnado a construir una conciencia histórica.

Notas

¹ Todas las referencias de esta autora son traducciones de los textos originales escritos en lengua catalana.

Contribución de Autores

Idea, M.C, M.M.S, N.G.M.; Revisión de literatura (estado del arte), M.M.S, M.C, N.G.M; Metodología, M.C, A.G.D; Análisis de datos, M.C, A.G.D, M.J.H; Resultados, M.C, A.G.D, M.J.H.; Discusión y conclusiones, M.C.; Redacción (borrador original), M.C, M.M.S; Revisiones finales, M.C, M.M.S, A.G.D.; Diseño del Proyecto y patrocinios, M.C.

Aposos

Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED). Ministerio de Ciencia e Innovación. PID2019-107383RB-I00.

Referencias

- Almendo, R. (2022). *Claus estratègiques (educatives) per transformar la nostra obra d'art*. Rosa Sensat. <https://bit.ly/3ldMxOU>
- Anguera, C., & Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. In A. N. De-Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales VI* (pp. 391-400). Díada. <https://bit.ly/3IS56id>
- Arendt, H. (2005). *The promise of politics*. Schoken Books. <https://bit.ly/3MloEag>
- Arendt, H., & Kohn, J. (2006). *Between past and future*. Penguin Books. <https://bit.ly/3whXN9B>
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times. Living on an age of uncertainty*. Polity Press. <https://bit.ly/3Lgy7OJ>
- Bell, W. (1997). *Foundations of futures studies in Vol. 1: History, purposes, and knowledge*. NewBrunswick. <https://bit.ly/3FZLjNv>
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Amorrortu. <https://bit.ly/38Cvmdi>
- Cardoso, J., Pereira, L., & Neves, M.J. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Instituto Camões, CIDAC, FGS. <https://bit.ly/38oufxJ>
- Consejo de Europa (Ed.) (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1 y 2. Context, concepts and model*. Council of Europe. <https://bit.ly/3suiB5m>

- De-Sousa, S., & Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde la epistemología del Sur*. Icaria. <https://bit.ly/3LXfoZ9>
- Direção Geral de Educação (Ed.) (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. <https://bit.ly/3v7MUXR>
- Direção Geral de Educação (Ed.) (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ensino básico. <https://bit.ly/34WHPoR>
- Estatutos da ESELx (Ed.) (2018). *Escola Superior de Educação*. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://bit.ly/3Hbl0eF>
- Fernández-De-Mosterín, L., & Morán-Calvo, M.L. (2017). Buscando un lugar en el mundo. Los imaginarios juveniles de futuro en tiempos de crisis. *Mélanges de la casa de Velázquez*, 47, 47-63. <https://doi.org/10.4000/mcv.7710>
- Fontana, J. (2016). *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Austral. <https://bit.ly/3Lu9gqT>
- Garcés, M. (2019). *Nova il·lustració radical*. Anagrama. <https://doi.org/10.1387/peecic.20501>
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg. <https://bit.ly/3MiAzWm>
- Grado de Educación Primaria (Ed.) (2021). *Universidad Autónoma de Barcelona*. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3w3u04n>
- Guldi, J., & Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/38w9gt2>
- Hicks, D. (2011). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*, 44, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.08.002>
- Hicks, D., & Holden, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research*, 13, 501-512. <https://doi.org/10.1080/13504620701581596>
- Hicks, D., & Slaughter, R. (1998). *Futures education: World yearbook of education 1998*. Kogan Page. <https://bit.ly/3Lk7sRm>
- Hicks, D.W. (2006). *Lessons for the future. The missing dimensions in education*. Trafford Publishing. <https://bit.ly/3yBRhvY>
- Inayatullah, S. (2006). Alternative futures of a challenged democracy. In M. Mannermaa (Ed.), *Democracy and futures* (pp. 113-127). Parlamento de Finlandia. <https://bit.ly/3l3Onlg>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado; para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós. <https://bit.ly/3N3tWag>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage. <https://bit.ly/38NwVJ4x>
- Latouche, S. (2015). Pedagogía del desastre. In A. D'Alisa, F. Demaria, & G. Kallis (Eds.), *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era*. Icaria. <https://bit.ly/3NpEXD3>
- Leccardi, C. (2014). Young people and the new semantics of the future. *Società Mutamento Politica*, 5(10), 41-54. <https://doi.org/10.13128/SMP-15404>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://bit.ly/3swVkwPp>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://bit.ly/3l36jCV>
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2017). The global citizen conceptualized: Accommodating ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1028315316637354>
- Martorell-Campos, F. (2021). *Contra la distopía: La cara B de un género de masas*. La Caja Books. <https://bit.ly/3N9YSG1>
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene zusammenhänge: Über kultur und erziehung*. [Forgotten Connections: on culture and upbringing]. Routledge. <https://bit.ly/3ls53tf>
- Neuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage. <https://bit.ly/39eqf3c>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://bit.ly/3syPwF5>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pangrazio, L.J. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37, 167-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Parker, W.C. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815-2832. <https://doi.org/10.1177/016146811011201104>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://bit.ly/3l1RTTt>
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre. por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación. Boletín Oficial del Estado, 270, de 9 de noviembre de 2011. <https://bit.ly/3MohUZv>
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education. A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474286749>
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. In R. Martínez, R. García-Moris, & G. R. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS. <https://bit.ly/3GvE5dL>
- Santisteban, A., & Anguera, A. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. In *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Universidad de Alcalá/AUPDCS. <https://bit.ly/38VGouu>
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (pp. 249-267). <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Sardar, Z., & Sweeney, J.A. (2016). The three tomorrows of postnormal times. *Futures*, 75, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.10.004>

- Schulz, M.S. (2016). Debating futures: Global trends, alternative visions, and public discourse. *International Sociology*, 31(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/0268580915612941>
- Servigne, P., & Stevens, R. (2020). *Colapsología*. Arpa. <https://bit.ly/3McGfBo>
- Simmel, G. (1986). *Sociología: Estudio sobre las formas de socialización*. Alianza. <https://doi.org/10.2307/40182602>
- Slaughter, R. (1988). Futuros. In D. Hicks (Ed.), *Educación para la paz* (pp. 247-262). Morata.
- Slaughter, R.A. (2012). Responding to a planetary emergency. *Futures*, 44(3), 273-276. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.10.010>
- Spivak, G. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.5406/radicalteacher.95.0066>
- Su, H. (2022). Education with the future at stake. In J. Drerup, F. Felder, V. Magyar-Hass, & G. Schweiger (Eds.), *Creating Green Citizens*. Springer. <https://bit.ly/3yQdTZI>
- Tyner, A.H. (2017). Action, judgement and imagination in Hannah Arendt's thought. *Political Research Quarterly*, 70(3), 523-534. <https://doi.org/10.1177/1065912917702500>
- Üstündag, N. (2017). The city rises. *Roar magazine*, 6. <https://bit.ly/3FBGgri>

Comunicar

www.revistacomunicar.com

