



# Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile

## Futures education: Curriculum and educational practices in Australia, Spain, and Chile

- Dr. Jordi Castellví. Profesor Lector, Departamento de educación, Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja (España) (jordi.castellvimata@unir.net) (<https://orcid.org/0000-0002-6487-5477>)
- Dra. Carmen Escribano. Profesora, Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja (España) (carmen.escribano@unir.net) (<https://orcid.org/0000-0001-9372-5331>)
- Rodrigo Santos. Investigador, Departamento de Currículo y Pedagogía, Universidad de Columbia Británica, Vancouver (Canadá) (rodrigo.santos@ubc.ca) (<https://orcid.org/0000-0003-4266-1977>)
- Dr. Jesús Marolla. Investigador, Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile (Chile) (jesus.marolla@umce.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>)

### RESUMEN

Diversos estudios nos indican que las imágenes del futuro que tienen los jóvenes están condicionadas por los relatos presentes en los medios de comunicación, las películas, los libros y también en la escuela. Los currículos educativos incluyen una selección de contenidos que privilegian unas formas de entender el futuro por encima de otras. Los jóvenes suelen representar un futuro en crisis económica, social y/o climática. Sin embargo, estos imaginan para sí mismos un futuro brillante, totalmente desligado del futuro de la sociedad. En este artículo presentamos un análisis cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo de los currículos de Australia, España y Chile, junto con entrevistas a docentes de estos países, para estudiar la presencia y ausencia de la educación para el futuro en sus planes de estudios, así como su grado de desarrollo, y hacer un primer análisis de la influencia de la educación para el futuro en las escuelas. Para ello identificamos cuatro dimensiones: situar en el tiempo, anticipar, imaginar futuros alternativos y actuar socialmente. Los resultados muestran que, mientras que el currículo australiano incluye de forma explícita la educación para el futuro, el currículo español y chileno la incluyen solo de forma tangencial. Además, el contexto sociocultural del centro y la voluntad del profesorado son elementos que determinan el desarrollo de la educación para el futuro en la escuela.

### ABSTRACT

The images of the future among young people have been conditioned by the stories present in the media, films, books, and also in school. Educational curriculums are made up of a selection of knowledge that privileges some ways of understanding the future over others. Young people often imagine a future that is in economic, social, and/or climate crisis. However, they also imagine a bright future for themselves, detached from the future they imagine for society. In this article, we present a qualitative analysis of the curriculums of Australia, Spain, and Chile, together with interviews with teachers from these countries. We investigate the presence and absence of futures education in these curriculums, their degree of development regarding futures education, and make a first analysis of the influence of futures education in schools. To do this we identify four dimensions: situate in time, anticipate, imagine alternative futures, and social action. The results show that, while the Australian curriculum explicitly includes education for the future, the Spanish and Chilean curriculum include it only tangentially. In addition, the socio-cultural context of schools and the will of the teaching staff are elements that determine the implementation of futures education in the school context.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Actuar socialmente, currículo, educación primaria, educación secundaria, educación futura, pensamiento crítico.  
Acting socially, curriculum, primary education, secondary education, futures education, critical thinking.

## 1. Introducción

En los últimos años, varios estudios indican que la mayoría de la población percibe que el futuro será peor que el presente (Franceschelli & Keating, 2018; Ipsos-Mori, 2020: 16). Una de las posibles explicaciones es la influencia en la ciudadanía de los relatos hegemónicos sobre el futuro. Estos relatos, presentes en los medios de comunicación, en las producciones cinematográficas, en la literatura e incluso en los materiales curriculares (Anguera & Santisteban, 2016; Gidley, 2004) muestran la imagen de un futuro en crisis económica, social y climática. Estudios llevados a cabo con jóvenes sustentan la misma tesis, sin embargo, hay que diferenciar sus expectativas sobre el futuro de la sociedad y sobre su futuro personal. En este sentido, varias investigaciones llegan a la conclusión de que, mientras que los jóvenes coinciden en que el futuro de la sociedad, o de su generación, será peor que el presente, tienen esperanzas en su futuro personal, que lo desvinculan del futuro global (Anguera & Santisteban, 2016; Arnett, 2000; Franceschelli & Keating, 2018). Un estudio realizado por la Kairos future-fondation pour l'innovation politique con 22.000 jóvenes entre 16 y 29 años muestra que, mientras el 32% de los jóvenes europeos y el 54,1% de los jóvenes estadounidenses consideran que les depara un futuro personal brillante, solo el 8,1% y el 17,9% respectivamente, piensan lo mismo para su sociedad (Galland, 2008). En la misma línea, Patterson et al. (2007), y Patterson y Forbes (2012) muestran que los jóvenes consideran que a medio plazo contarán con un trabajo estable, una familia y una vivienda. Incluso jóvenes en serias dificultades son optimistas sobre su futuro personal y confían en el trabajo duro para alcanzar sus metas (Evans, 2002; Franceschelli & Keating, 2018).

Estos estudios coinciden en que la esperanza en el trabajo duro para construir un futuro personal desvinculado de las estructuras socioeconómicas en crisis es una de las narrativas propias del neoliberalismo, unas narrativas que están en alza y que debilitan el sentido de pertinencia social y favorecen la individualización (Beck, 2007; Franceschelli & Keating, 2018; Galland, 2008; Hicks, 2004; Silva, 2013). Si bien las tendencias generales sobre las imágenes de futuro de los jóvenes son parecidas, los estudios nos dicen que estas tienen ciertas variaciones de un país a otro (Galland, 2008; Ipsos-Mori, 2020; Stellingner & Wintrebert, 2008). Estas variaciones se han atribuido históricamente a factores como el contexto cultural o a las condiciones socioeconómicas de cada país, sin embargo, sabemos que los relatos institucionales también son un factor de peso en la construcción de las imágenes del futuro (Evans, 2002).

## 2. Educación para el futuro

Aunque la educación para el futuro ha ganado espacio dentro de los planes de estudio en diferentes países (Gidley & Hampson, 2005), los debates sobre políticas educativas todavía se enmarcan en el mismo sistema de creencias, como si estuviéramos preparando a los estudiantes para vivir en un futuro que refleja la misma sociedad en la que vivimos ahora mismo (Giroux, 2013; 2017). El impacto que tiene el currículo para que los estudiantes piensen en futuros alternativos tiene que ver con el hecho de que los currículos se componen de una selección de conocimientos (Pinar, 2012). Esta selección necesariamente favorece algunas visiones del pasado y del presente sobre otras, lo que influye en la forma en que los estudiantes piensan sobre el futuro. La propuesta de la educación para el futuro es que los programas educativos no deberían contener ningún elemento que no esté justificado con una perspectiva de futuro. Para ello, los objetivos curriculares deben proyectarse hacia el futuro y no hacia el pasado, y los contenidos y las competencias ciudadanas deben ser pensados para que puedan emplearse en la vida personal y colectiva para construir futuros compartidos.

Mediante el cuestionamiento del futuro, así como el análisis de problemáticas emergentes y sus escenarios, es posible reflexionar sobre el presente y abrir la posibilidad a nuevos futuros (Inayatullah, 2002; 2008; Poli, 2018). La educación para el futuro plantea que sean los niños y los jóvenes los que formulen y debatan los futuros posibles, propiciando contextos en que se impliquen en la concreción de futuros alternativos (Inayatullah, 2018). Para ello, una de las claves es que los niños y los jóvenes se familiaricen y utilicen una variedad de conceptos y herramientas para desarrollar la capacidad de previsión y prospectiva.

La educación para el futuro busca introducir cambios sobre la forma en la que pensamos sobre el futuro, esto implica despertar la conciencia temporal (desarrollando habilidades para analizar críticamente pasado,

presente y futuro), producir e imaginar narrativas de futuro, y centrarse en la capacidad de construir prospectivas de futuro para actuar en el presente, dejando así de concebir el futuro como una categoría abstracta para que se convierta en una categoría social activa (Gidley, 2004; Medina-Vásquez, 2020; Miller, 2018; Slaughter, 2012).

A partir de las propuestas de Inayatullah (2018) y Gidley (2004) definimos cuatro dimensiones que nos permiten identificar cuáles son los elementos propios de la educación para el futuro: 1) Situar en el tiempo; 2) Anticipar; 3) Imaginar futuros alternativos; y 4) Actuar socialmente. Las dimensiones que presentamos a continuación nos sirven para analizar de forma sistemática la presencia y ausencia de la educación para el futuro, y la forma en que esta se desarrolla en los planes de estudio nacionales de Australia, España y Chile. También nos permiten caracterizar las narraciones de los docentes entrevistados para entender de qué forma estos currículos se trasladan a la práctica educativa.

### 2.1. Situar en el tiempo

Al estudio del pasado se debería incluir el del presente y futuro, para preparar a los niños y jóvenes para participar activamente en la construcción de su futuro personal y social a través del desarrollo de su pensamiento histórico (Pagès, 2019). Al respecto, Guldi y Armitage (2016) señalan que teniendo en cuenta los retos que se plantean las sociedades actuales, es necesario establecer relación entre pasado, presente y futuro como guía para proyectar aquellos caminos futuros que mejor les convengan. En este sentido, la primera dimensión que planteamos se fundamenta en el primer pilar de los estudios de futuro, propuesto por Inayatullah (2018). Esta dimensión trata de comprender nuestra temporalidad humana y establecer relaciones entre pasado, presente y futuro para orientar la construcción y reconstrucción de las imágenes del futuro. En la educación para el futuro es esencial establecer relaciones entre las tres categorías de la temporalidad humana, entendiendo el pasado como la memoria y el recuerdo, el presente como el instante y la historia próxima, y el futuro como la prospectiva (Santisteban, 2007). Entender esta relación dialéctica entre pasado, presente y futuro es fundamental para comprender que el conocimiento del pasado permite vivir una realidad personal y social que responde a quiénes somos y qué queremos ser (Escribano, 2021).

### 2.2. Anticipar

La educación para el futuro plantea la necesidad de resolver los problemas del futuro mediante acciones anticipatorias que conecten de manera explícita el futuro con la resolución de problemas del presente. En el momento en que cuestionamos el futuro y analizamos los problemas y escenarios emergentes podemos anticiparnos e imaginar posibles nuevos futuros (Wildman & Inayatullah, 1996). La segunda dimensión es la anticipación, y se fundamenta en el segundo pilar de los estudios del futuro propuesto por Inayatullah (2018). Esta dimensión incluye todos los elementos que permitan identificar problemas antes de que sean demasiado grandes o difíciles de resolver. También permite ir más allá de las consecuencias inmediatas de los problemas presentes, intentando anticipar su evolución a medio y a largo plazo, en lo que Inayatullah llama la rueda de los futuros (Inayatullah, 2008). Esta dimensión también es consistente con la idea de futuro probable propuesta originalmente por Galtung (1982) y adaptada por Gidley (2004). Según esta autora, el futuro probable se estudia a partir del análisis de tendencias globales y ecológicas, es predictivo y tiene el objetivo de hacer generalizaciones y extrapolaciones. Hutchinson (1992) sugiere que el trabajo aislado en base al futuro probable suele desembocar en ideas reduccionistas que plantean un futuro en crisis y sin alternativas.

### 2.3. Imaginar futuros alternativos

Imaginar futuros alternativos implica pronosticar deductivamente posibles futuros (Gidley, 2004). Mientras que en el discurso cotidiano solemos hablar del futuro, imaginar futuros alternativos se trata de imaginar una pluralidad de futuros y comprender las cosmovisiones y los mitos que los subyacen (Inayatullah, 2008; Gidley, 2004; Milojevic & Inayatullah, 2018). Franceschelli y Keating (2018) muestran cómo, si bien los jóvenes pueden ser optimistas sobre sus capacidades para moldear su futuro, su potencial creativo para pensar en él está limitado por los moldes de la sociedad neoliberal en la que viven. Desde esta perspectiva, imaginar futuros alternativos requiere dejar de lado nuestras certezas sobre el presente y

sobre cómo será el futuro. Inayatullah (2020) sostiene que es necesario que el enfoque de la educación para el futuro se centre en involucrar a los ciudadanos para crear sistemas democráticos anticipatorios, utilizando el pensamiento sobre el futuro para repensar y actuar desde el presente. En este sentido, los estudiantes deben estar preparados para ser ciudadanos en una sociedad donde el futuro es incierto y no está predeterminado. Al plantear el desafío de afrontar un futuro lleno de incertidumbres más que de certezas, pensar en futuros alternativos amplía el potencial creativo para actuar sobre el presente, pues repensando el presente actuamos sobre los futuros alternativos que están por venir (Inayatullah, 2018). En este sentido, Hicks (2004) remarca la necesidad de que las personas y los grupos visualicen futuros más esperanzadores y positivos, fomentando la educación para la paz.

#### 2.4. Actuar socialmente

El futuro se construye a partir de las decisiones y de las acciones que tomemos. Ello implica necesariamente pensar y actuar en el presente, y asumir responsabilidades para introducir procesos de transformación (Wildman & Inayatullah, 1996). Estas visiones de pronóstico resultan fundamentales y aportan a los individuos y los grupos sociales optimismo ante las posibilidades de cambio (Inayatullah, 2008; Santisteban & Anguera, 2014).

Como componente de transformación en el estudio de futuros, la dimensión actuar socialmente se concibe como un proceso activo en el que el futuro se crea constantemente a través de la práctica. Desde esta perspectiva, construir el futuro es un paso posterior a la prospectiva pues, además de la voluntad de actuar, se añade la necesidad de tomar conciencia y desarrollar habilidades creativas y reflexivas para definir y proyectar el futuro en la dirección de los objetivos deseados. En esa fase de acción, el futuro se dirige hacia lo deseable, lo que vuelve el futuro diferente del pasado o del presente (Masini, 1994).

### 3. Método

El objetivo de esta investigación es identificar la presencia y el grado de desarrollo de la educación para el futuro en los planes de estudios de varios países. Para este artículo presentamos los primeros resultados para Australia, España y Chile con el objetivo de compararlos e identificar cómo se caracterizan. Para llevarlo a cabo, se utilizaron las dimensiones de la educación para el futuro, desarrolladas en el marco teórico, y fundamentadas en las propuestas de Gidley (2004) e Inayatullah (2008). Los datos obtenidos de dicho análisis se complementan con entrevistas realizadas a docentes de los diferentes países estudiados, para obtener datos de corte cualitativo que permitan hacer un primer análisis de la realidad educativa de cada uno de los países.

Tabla 1. Planes de estudio analizados y perfil de los informantes entrevistados			
	Australia	España	Chile
<b>Planes de estudio</b>			
Educación primaria	Australian Curriculum Foundation-10.	Real Decreto 126/2014 Currículo de Educación Primaria.	Programa curricular de enseñanza básica y bases curriculares de 1° a 6° básico.
Educación secundaria		Real Decreto 1105/2014 Currículo de Educación Secundaria.	Programa de estudios de educación media bases curriculares de 7° básico a 2° medio y de 3° medio a 4° medio.
<b>Informantes</b>			
Educación primaria	Maestra de Educación Primaria y directora de un instituto-escuela público, en Australia del Sur.	Maestra de Educación Infantil y Primaria. Coordinadora de calidad de su centro educativo y formadora de maestros en la universidad.	Profesora de educación básica con especialidad en Historia y Ciencias Sociales.
Educación secundaria	Profesora de Educación Secundaria en las áreas de inglés, Humanidades y Ciencias Sociales. Ha trabajado en el diseño del currículo australiano.	Doctor en derecho, filosofía y letras, y profesor de Geografía e Historia en educación secundaria.	Profesora de secundaria de Historia y Ciencias Sociales.

En la Tabla 1 se resumen los documentos analizados y las características de los docentes entrevistados. Se han seleccionado aquellos documentos que son equivalentes en los tres países. Asimismo, se detallan algunas de las características de los docentes en activo consultados, los cuales poseen una notable trayectoria en la educación primaria o secundaria y un conocimiento amplio de la realidad educativa



de su país. En la primera fase de la investigación, analizamos los planes de estudio con base en una serie de códigos que extraemos a partir de las dimensiones de la educación para el futuro (Tabla 2) que pertenecen al mismo campo semántico y son comunes en los documentos analizados. Estos códigos nos permiten hacer un análisis temático del contenido de los planes de estudios para poder estudiar en qué medida y de qué forma incluyen la educación para el futuro.

Situar en el tiempo	Anticipar	Imaginar futuros alternativos	Actuar socialmente
Cambio y continuidad			
Desarrollo	Anticipar		Acción social
Futuro	Cambios	Alternativo	Decidir
Historia	Imaginar	Decrecimiento	Participar
Pasado	Predecir	Futuros	Transformar
Periodo	Reto	Imaginar	Votar
Presente	Riesgo	Utopía	
Secuencia	Sostenibilidad		
Tiempo			

Para la segunda fase de la investigación, seleccionamos 6 docentes de ciencias sociales, puesto que después de una primera prospección cuantitativa, determinamos que es en esta área donde se identifican más elementos de la educación para el futuro. Los criterios para la selección de los informantes son los siguientes:

- Elección de un docente de educación primaria y un docente de educación secundaria para cada uno de los países.
- Notable trayectoria en la educación primaria o secundaria en el ámbito de las ciencias sociales.
- Conocimiento amplio de la realidad educativa del país.

Además, se priorizan aquellos docentes a los que se tenga acceso y que estén predispuestos a participar en esta investigación. En todo momento, la investigación con los informantes se ha hecho en base a las normativas éticas que establecen los países correspondientes, así como las universidades de los autores de este estudio. En esta fase de la investigación utilizamos entrevistas semiestructuradas construidas en base a los resultados obtenidos en la primera fase. Las preguntas formuladas a los informantes, que sirven como eje conductor de la entrevista, son las siguientes:

1) Más allá del currículum oficial, ¿piensa que en el día a día de los centros educativos se analiza el pasado y el presente con una perspectiva crítica y con una proyección hacia el futuro? ¿De qué manera se lleva a cabo?

2) ¿Piensa que se está enseñando a los estudiantes a anticipar posibles problemas futuros? ¿Qué tipo de problemas?

3) ¿Se trabaja en las aulas con la premisa de que existen futuros posibles, probables y preferibles? ¿De qué forma?

4) ¿Se fomenta en las escuelas la participación, la acción y la transformación social? ¿Qué líneas de acción son las que se promueven?

5) ¿Cree que en el sistema educativo de su país se apuesta para la educación para el futuro? ¿Cree que este tipo de educación se lleva a cabo en la mayoría de los centros educativos?

El análisis de las respuestas se realiza también en base a los códigos y a las dimensiones utilizadas en la primera fase. Finalmente, se comparan los resultados obtenidos para los tres países utilizando las dimensiones de la educación para el futuro como elemento estructurador del estudio, identificando y haciendo un análisis crítico de las similitudes y diferencias entre ellos. Los resultados obtenidos nos permiten hacer una primera aproximación al caso de la educación para el futuro en los planes de estudio de Australia, España y Chile, además de ofrecer una primera visión de la situación de la educación para el futuro en diversos países del mundo, que debe sentar las bases para realizar posteriores estudios en estos y otros países.

## 4. Resultados

### 4.1. Situar en el tiempo

Para el currículo nacional australiano identificamos algunos elementos que denotan un estudio del pasado y el presente con una perspectiva crítica y con una proyección hacia el futuro. Un ejemplo de esto lo

encontramos en el propio preámbulo del área de aprendizaje de Humanidades y Ciencias Sociales: «[t]he humanities and social sciences have a historical and contemporary focus, from personal to global contexts, and consider challenges for the future» (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], n.d.: 17). Los profesores entrevistados sugieren que en la educación primaria y secundaria el análisis del tiempo histórico se desarrolla desde una perspectiva más o menos crítica dependiendo del contexto sociocultural de la escuela. Mientras que en las escuelas donde la mayoría de los estudiantes son blancos y de clase media, predomina una sensación de conformidad con el estado actual del mundo, en las escuelas multiculturales, con estudiantes de otros países y aborígenes, hay un mayor interés en analizar el pasado e imaginar un nuevo futuro, aunque afirman que «el análisis se está produciendo con demasiada lentitud para que las escuelas puedan satisfacer las demandas [de la sociedad]» (profesora de primaria de Australia).

La situación de España presenta matices distintos. En los planes de estudio se incide en la preparación del alumnado en el ejercicio de la ciudadanía, participar en la vida económica, social y cultural del país y adaptarse a las situaciones de cambio. Al igual que en Australia, es en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia donde se desarrolla, aunque desde una perspectiva poco crítica, promoviendo «[...] la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad» (Real Decreto 126/2014: 22). Este enfoque permite establecer leves relaciones entre pasado y presente y no desarrolla de forma explícita la educación para el futuro. Los docentes entrevistados sostienen la misma tesis y apuntan que no es habitual reflexionar sobre el pasado en educación secundaria, además, «lo que se busca es justamente huir del presente» (profesor de secundaria de España). Por contra, en la educación primaria, estrategias como las «rutinas de pensamiento [...] hacen que el alumnado tenga un pensamiento crítico que le ayude en su futuro y analice el pasado» (profesora de primaria de España).

El caso chileno es parecido al español. Los aspectos relacionados con esta dimensión se trabajan desde una perspectiva acrítica. Un ejemplo lo encontramos en uno de los objetivos de aprendizaje de 1° básico, que promueve enseñar a «secuenciar acontecimientos y actividades de la vida cotidiana, personal y familiar, utilizando categorías relativas de ubicación temporal, como antes, después; ayer, hoy, mañana; día, noche; este año, el año pasado, el año próximo» (p. 153). Así es también para los objetivos de aprendizaje de 5° básico, entre los que encontramos «representar e interpretar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo, distinguiendo períodos» (Ministerio de Educación de Chile, 2012: 168). Los docentes entrevistados muestran su preocupación por esta situación en educación primaria y secundaria. Afirman que «el agobio laboral y la presión de las pruebas estandarizadas poco y nada dejan para generar instancias de crítica de la realidad» (profesora de primaria de Chile). Coinciden en que las iniciativas para estudiar el pasado, presente y futuro de forma crítica, si se dan, tienen su origen en el profesorado.

## 4.2. Anticipar

Los elementos que consideramos propios de esta dimensión de análisis tienen poca presencia en los currículos analizados. En uno de los currículos nacionales que tiene más presencia es el australiano, especialmente en las áreas de aprendizaje de Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnologías. En este encontramos el objetivo de desarrollar capacidades para hacer predicciones informadas sobre el futuro, por ejemplo, en las indagaciones y habilidades a desarrollar en el séptimo curso: «discussing the consequences of decisions (for example, economic, business, civic or personal decisions), considering alternative responses and predicting the potential effect of those responses» (ACARA, n.d.: 140). Para el área de Tecnologías también encontramos la idea de predecir. Por ejemplo, en los descriptores de contenido para los años nueve y diez de la rama de Diseño y Tecnologías encontramos el objetivo de «constructing scenarios of how the future may unfold (forecasting) and what impacts there may be for society and particular groups, and back casting from preferred futures» (ACARA, n.d.: 716). Sin embargo, los docentes entrevistados consideran que las oportunidades para anticipar eventos futuros son limitadas puesto que se considera más importante el desarrollo de otras habilidades y el aprendizaje de otros contenidos como lengua y matemáticas. Además, se limitan a hacer prospectiva sobre problemas

financieros, ambientales o incluso sobre el camino académico y la profesión que van a desempeñar los estudiantes en el futuro.

Por contra, en el currículo español la dimensión «anticipar» no tiene presencia en ninguna de las áreas y materias. Como en la dimensión anterior, solo se encuentran presentes, tanto en Primaria como en Secundaria, elementos curriculares relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible que, en cierta medida, implica prevenir y anticipar. Sin embargo, la finalidad de estos contenidos es que el alumnado logre entender la idea de desarrollo sostenible y sus implicaciones, y no se desarrollan competencias para anticipar o predecir los problemas y hacer efectivo un desarrollo sostenible. Los docentes entrevistados consideran que «esa labor preventiva desde mi punto de vista todavía no se aborda» (profesor de secundaria de España) aunque afirman que sí que la llevan a cabo a título personal. Además, al igual que en el caso de Australia, se limita a «la educación medio ambiental, social... y sobre todo [a la preparación] para profesiones que aún no se han inventado» (profesora de primaria de España).

De forma similar, el currículum chileno no incluye objetivos ni contenidos que, de forma explícita, permitan desarrollar esta dimensión. Solo podemos encontrar algunas ideas relacionadas. Por ejemplo, en relación con la educación democrática, cabe destacar el objetivo de aprendizaje 3, contenido en el programa de 3º medio, que propone «[r]eflexionar personal y grupalmente sobre riesgos para la democracia en Chile y el mundo, tales como el fenómeno de la desafección política, la desigualdad, la corrupción, el narcotráfico, la violencia, entre otros» (Ministerio de Educación de Chile, 2019: 61). El concepto de valorar el riesgo implica anticipar posibles amenazas para la sociedad y la democracia chilenas. Los docentes entrevistados coinciden en que los «posibles problemas a futuro relacionados a nuestro devenir como sociedad o las problemáticas que atañen directamente a los estudiantes en su realidad cotidiana (género, migración, medioambientales, etc.), [...] no son abordados desde un punto de vista institucional» (profesora de primaria de Chile), sin embargo, afirman que en el día a día escolar «los problemas que se trabajan son los relevantes para su realidad local y global; política, ciudadanía, feminismo, economía, medio ambiente, género, etc.» (profesora de secundaria de Chile). Sostienen que trabajar a partir de problemas «hace que los estudiantes puedan vislumbrar qué de lo expuesto está sucediendo en su contexto o eventualmente puede suceder» (profesora de secundaria de Chile).

### 4.3. Imaginar futuros alternativos

La tercera dimensión de la educación para el futuro es la menos presente en los currículos nacionales analizados. Sin embargo, su presencia evidencia cuáles son los sistemas educativos que apuestan por la educación para el futuro, cuáles la incorporan de forma tangencial y cuáles la omiten. El currículo nacional australiano incorpora la educación para el futuro de forma explícita trasladando la idea de que existen futuros posibles, probables y preferibles, especialmente desde las áreas de aprendizaje de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Tecnologías. En HyCS la idea de que existen múltiples futuros posibles y que debemos actuar en el presente para proyectarnos hacia el futuro está continuamente presente. Uno de los párrafos más explícitos se encuentra en las indagaciones y habilidades a desarrollar para el 4º curso:

forecasting a probable future and a preferred future relating to an environmental, local government or cultural issue (for example, developing a futures scenario of what oceans will be like if humans continue to allow waste plastic to enter waterways, and a preferred scenario of what oceans would be like if plastics were to be replaced by degradable materials) (ACARA, n.d.: 86).

Para el área de Tecnologías, crear futuros preferibles es una de las ideas centrales. En el preámbulo se explicita que «[a]s students progress through the Technologies curriculum, they will begin to identify possible and probable futures, and their preferences for the future» (ACARA, n.d.: 625). Los docentes entrevistados coinciden en que esta dimensión se trabaja en la escuela, puesto que forma parte del currículum australiano no solo en Humanidades y Ciencias Sociales sino también en Tecnología y Ciencias Naturales. Consideran que sería deseable incluir en esta propuesta los objetivos de desarrollo de las Naciones Unidas como eje vertebrador de esta dimensión, puesto que sería «un marco perfecto para unir las diferentes partes de la escuela e intentar que los niños entiendan el desarrollo sostenible» (profesora de secundaria de Australia). Sin embargo, también intentan no trasladar una visión demasiado pesimista sobre el futuro.

En el currículo español no se han encontrado en ninguna de las áreas y materias elementos que permitan educar para imaginar futuros alternativos. Sin embargo, la información aportada por los docentes entrevistados sugiere que en educación primaria «el trabajo por retos ayuda a ver distintos caminos y distintas soluciones a un mismo problema» (profesora de primaria de España) puesto que desde esta etapa educativa se dan «las herramientas necesarias para poder enfrentarse a su futuro mediante el pensamiento crítico, la creatividad, originalidad [...]» (profesora de primaria de España). Por contra, en la educación secundaria el docente entrevistado es rotundo, asegurando que, de modo general, no se trabaja esta dimensión.

Finalmente, para el caso chileno, la presencia de esta dimensión es escasa en el currículo. Destacamos un objetivo que persigue desarrollar tal trabajo, como el objetivo 7 del curso de 3° medio: «[d]istinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en justicia social y ambiental» (Ministerio de Educación de Chile, 2019: 61). En tales marcos, además del proceso de distinción que se les solicita a los estudiantes, se les requiere que formulen propuestas alternativas a fin de transformar los espacios de justicia social y ambiental, todo lo cual debería ser conducido por el profesorado. De forma similar a la de otras dimensiones, su mayor o menor desarrollo depende del profesorado. En las entrevistas, los docentes chilenos consideran que desarrollar este tipo de contenidos «parte desde la motivación personal del docente» (profesora de primaria de Chile). Para esta tarea cuentan con recursos más allá del currículum, por ejemplo «libros de texto» e «instancias formativas» (profesora de secundaria de Chile) que se centran en ayudar a «redefinir y repensar el mundo en el que vivimos» (profesora de secundaria de Chile).

#### 4.4. Actuar socialmente

El currículo nacional australiano incluye conceptos vinculados a esta dimensión como actuar, participar y decidir, especialmente en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, pero también en el resto de las áreas, en menor medida. La idea de participar se vincula inicialmente a la comunidad: «[h]ow can I participate in my community?» (ACARA, n.d.: 75), y a medida que avanzan los cursos se amplía a dimensiones más globales fomentando «the capacities and dispositions to participate in the civic life of their nation at a local, regional and global level and as individuals in a globalised world» (ACARA, n.d.: 341). En el área de Tecnologías también se aborda, de forma general, la toma de decisiones: «[s]tudents are given new opportunities for clarifying their thinking, creativity, analysis, problemsolving and decisionmaking» (ACARA, n.d.: 696) aunque no se profundiza en cómo estos objetivos se llevan a la práctica. En el currículo australiano los objetivos de aprendizaje vinculados a esta dimensión se describen de forma general y dejan espacio para formas de participación desinstitutionalizadas y críticas. Las profesoras entrevistadas aseguran que desde los centros se habla mucho sobre «la voz de los estudiantes» (profesora de secundaria de Australia) aunque consideran que los líderes estudiantiles quizás «no son representativos del conjunto de estudiantes» (profesora de secundaria de Australia). También se dan iniciativas estudiantiles y del profesorado de participación social en forma de protestas y reivindicaciones.

En el caso del currículo español los objetivos de aprendizaje se centran en enseñar al alumnado a participar, en el futuro, en la sociedad de la que forman parte. Se plantea una visión minimalista de la democracia, que se limita a la participación desde las instituciones, a través del voto. Además, no se explicitan contenidos ni métodos que permitan al alumnado desarrollar competencias para la acción y a la transformación social. Un ejemplo de ello lo encontramos en el currículo de Educación Primaria en el que se define como objetivo «[p]articipar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático» (RD 126/2014: 23). En la misma línea, los docentes entrevistados coinciden en que se fomentan de manera muy global acciones institucionales como la fiesta del Día de la Constitución, o el Día de la Mujer. Además, se promueve el funcionamiento democrático de los centros con la elección de delegados de clase, la participación en el consejo escolar y, a veces, se realizan reuniones de delegados con algún miembro de la dirección de la escuela. Finalmente, la transformación social solo se vehicula puntualmente a través del aprendizaje servicio. Para el caso chileno, solo podemos encontrar esta dimensión en algunos objetivos para los cursos de 3° y 4° medio y exclusivamente en el área de Educación para la Ciudadanía. Por ejemplo,

el objetivo 2 de 4° medio sugiere «[p]articipar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad» (Ministerio de Educación de Chile, 2019: 62). Cabe destacar, el objetivo 8 del curso 3° medio: «[p]articipar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común» (p. 61). La poca presencia de esta dimensión en el currículo es analizada de forma crítica por los docentes entrevistados, que consideran que: «las decisiones de los estudiantes no son vinculantes para la estructuración de las normas escolares. [...] Partiendo de esta realidad, lo que se pueda enseñar de participación, acción y transformación social es solamente un discurso vacío carente de aplicación» (profesora de primaria de Chile). En la misma línea, consideran que el tiempo del que disponen y el propio currículo son elementos limitantes para fomentar la acción social.

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que los currículos educativos analizados privilegian unos relatos sobre el futuro por encima de otros, puesto que se conforman por una selección de contenidos con una ideología subyacente (Pinar, 2012). Mientras que el currículo australiano promueve el estudio del pasado y del presente con una proyección hacia el futuro, en España y Chile, el currículo no incluye un tratamiento crítico de la historia ni del presente, quizás porque el pasado reciente de ambos países es una cuestión controvertida. De forma similar, la propuesta de anticipar problemas futuros está desarrollada de forma explícita en el currículo australiano mientras que en el español solo se aborda de forma tangencial, a partir del estudio del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

En el caso de Chile, solo se hace de forma tímida, anticipando los posibles riesgos para su sistema democrático. Pensar en futuros alternativos es una idea que solo se recoge en el currículo australiano, especialmente centrado en la tecnología y los problemas medioambientales. Para el currículo chileno esta perspectiva está presente de forma tangencial, promoviendo que el alumnado proponga alternativas en pro de la justicia social y ambiental. Por contra, en el currículo español esta dimensión no está presente. Finalmente, la participación y la acción social forma parte de los currículos de los tres países estudiados. En Australia se promueve una participación partiendo de lo local a lo global, aunque el currículo ofrece pocas herramientas para ponerla en práctica. Para España y Chile el tipo de participación se fundamenta en las instituciones democráticas y, para la escuela, en los organismos de decisión y asamblea establecidos, así como en puntuales iniciativas de aprendizaje servicio.

Las entrevistas al profesorado han permitido matizar esta información, y obtener una primera aproximación a la implementación del currículum en las aulas. A pesar de la gran presencia de la educación para el futuro en el currículo australiano, la percepción de los docentes es que no todos los centros lo ponen en práctica de la misma forma. Los centros en contextos sociales multiculturales y desfavorecidos tienden a ser más críticos con el pasado y el presente, mientras que aquellos centros en los que el alumnado es de clase media y alta son más conformistas con el estado actual de las cosas. En España y Chile, se deja a iniciativa de los docentes adoptar una perspectiva crítica y favorecer que el alumnado establezca relaciones entre presente, pasado y futuro (Pagès, 2019). Los docentes entrevistados sugieren que, en la práctica, en Australia y en España se trabaja la prospectiva poniendo el foco en el mercado laboral, reflejando una ideología neoliberal en las prácticas educativas, que puede contribuir en que los jóvenes deslignen un futuro global en crisis, de su futuro académico y profesional (Beck, 2007; Franceschelli & Keating, 2018; Galland, 2008; Silva, 2013). Por su lado, en Chile se discuten problemas sociales relevantes presentes y futuros, solo por iniciativa de algunos docentes. Finalmente, en Australia se promocionan acciones de participación desinstitucionalizada a través de manifestaciones y protestas. Sin embargo, depende en gran medida de la voluntad del profesorado y del contexto social de la escuela.

El análisis de los currículos ha permitido identificar claras variaciones entre unos y otros, en referencia con la educación para el futuro (Galland, 2008; Ipsos-Mori, 2020; Stellingner & Wintrebert, 2008). Destacamos la escasa presencia de la educación para el futuro en los currículos de España y Chile, mientras que en el de Australia, su presencia es explícita y supone uno de los ejes vertebradores de su

propuesta curricular. Estas variaciones son relevantes porque impactan en la creación de las imágenes del futuro de los jóvenes (Evans, 2002). En algunos casos, los currículos se limitan en tratar el futuro desde una perspectiva ambiental y para el desarrollo sostenible, como se indica en el estudio de Hicks (2002), sin ofrecer a los jóvenes vías efectivas de transformación social, lo cual puede llevar al desánimo, a la desesperanza y a imaginar un futuro en crisis (Anguera & Santisteban, 2016). Hay evidencias que sugieren que el rol del profesorado es determinante para entender la presencia y ausencia de la educación para el futuro, su grado de desarrollo y los matices que adquiere. Se abren nuevas vías de investigación en este sentido, que nos deben permitir entender cuál es el desarrollo de la educación para el futuro en las escuelas para decidir, entre todos, qué futuro construimos.

### Contribución de Autores

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

### Apoyos

Proyecto RedUNIR 'El uso de las redes sociales genéricas en el ámbito docente: retos formativos para el contexto educativo actual' de la Universidad Internacional de la Rioja (España); Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

### Referencias

- Anguera, C., & Santisteban, A. (2016). Images of the future: Perspectives of students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), 1-18. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)
- Arnett, J.J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and "Generation X". *Youth & Society*, 31(3), 267-286. <https://doi.org/10.1177/0044118X00031003001>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Ed.) (n.d.). *Australian curriculum F-10*. <https://bit.ly/3eUre80>
- Beck, U. (2007). Beyond class and nation: Reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 679-705. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00171.x>
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the new Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245-69. <https://doi.org/10.1080/1367626022000005965>
- Franceschelli, M., & Keating, A. (2018). Imagining the future in the neoliberal era: Young people's optimism and their faith in hard work. *Young*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1103308817742287>
- Galland, O. (2008). Young people and society: Contrasting visions of the future. In A. Stellingier, & R. Wintrebart (Eds.), *Young people facing the future: An international survey* (pp. 27-56). Foundation Pour L'Innovation Politique. <https://bit.ly/3M1bX3o>
- Galtung, J. (1982). *Schooling, education and the future*. Department of Education and Psychology Research, Lund University.
- Gidley, J.M. (2004). Futures/foresight in education at primary and secondary levels: A literature review and research task analysis. In J. M. Gidley, D. Batemen, & C. Smith (Eds.), *Futures in education: Principles, practice and potential* (pp. 5-72). Swinburne press. <https://bit.ly/3NGqm6y>
- Gidley, J.M., & Hampson, G.P. (2005). The evolution of futures in school education. *Futures*, 37(4), 255-271. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2004.07.005>
- Giroux, H. (2017). Beyond the politics of the big lie: The Education deficit and the new authoritarianism. In *Towards a just curriculum theory* (pp. 51-65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146904>
- Giroux, H.A. (2013). Beyond dystopian education in a neoliberal society. *Fast Capitalism*, 10(1), 109-120. <https://doi.org/10.32855/fcapital.201301.010>
- Guldi, J., & Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/38PwTNv>
- Hicks, D. (2002). *Lessons for the future: The missing dimension in education*. Routledge Falmer. <https://bit.ly/3LVwZR1>
- Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: How can futures studies contribute to peace education. *Journal of Peace Education*, 1(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/1740020042000253721>
- Hutchinson, F. (1992). *Futures consciousness and the school: Explorations of broad and narrow literacies for the twenty-first century with particular reference to Australian young people*. University of New England.
- Inayatullah, S. (2002). *Questioning the future: Futures studies, action learning and organizational transformation*. Tamkang University Press. <https://bit.ly/3t3i2VF>
- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: Futures thinking for transforming. *Foresight*, 10(1), 4-21. <https://doi.org/10.1108/14636680810855991>
- Inayatullah, S. (2018). Foresight in challenging environments. *Journal of Futures Studies*, 22(4), 15-24. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0002)
- Inayatullah, S. (2020). *Conspiring to destroy or to create better futures*. UNESCO Futures of Education Ideas LAB. <https://bit.ly/3KTBPYw>



- Ipsos-Mori (Ed.) (2020). *Global Trends 2020: Understanding complexity*. <https://bit.ly/3HfXy1H>
- Masini, E. (1994). *Construindo o futuro. O impacto global do novo paradigma*. Mauad Editorial.
- Medina-Vásquez, J.E. (2020). *Abriendo caminos en la prospectiva de América Latina y El Caribe*. Editorial Usach. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1k03n6n>
- Miller, R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st Century*. Routledge. <https://bit.ly/3MXrz9x>
- Milojevic, I., & Inayatullah, S. (2018). From skilling for new futures to empowering individuals and communities. *Journal of Futures Studies*, 22(4), 1-14. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0001](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0001)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) (2014a). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, de 03 de enero de 2015. BOE-A-2015-37. <https://bit.ly/3udrdF3>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) (2014b). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 01 de marzo de 2014. BOE A-2014-2222. <https://bit.ly/3u9ZGo9>
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (2012). *Bases curriculares 1° a 6° básico*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (Ed.) (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. MINEDUC.
- 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>
- Patterson, L., & Forbes, K. (2012). 'Doing gender' in the imagined futures of young new Zealanders. *Young*, 20, 119-136. <https://doi.org/10.1177/110330881202000201>
- Patterson, L., Peace, R., Campbell, B., & Parker, C. (2007). *Lifelines: Young new Zealanders imagine family, friends and relationships across their life-course*. Families Commission. <https://bit.ly/3wPXn9s>
- Pinar, W.F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836033>
- Poli, R. (2018). A note of classification of future-related methods. *European Journal of Future Research*, 6(15), 6-15. <https://doi.org/10.1186/s40309-018-0145-9>
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-30. <https://bit.ly/3wZYIBs>
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 19, 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Silva, J.M. (2013). *Coming up short: Working-class adulthood in an age of uncertainty*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199931460.001.0001>
- Slaughter, R. (2012). Responding to a planetary emergency. *Futures*, 44(3), 273-276. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.10.010>
- Stellinger, A., & Wintrebert, R. (2008). *Young people facing the future: An international survey*. Foundation Pour L'Innovation Politique. <https://bit.ly/3M1bX3o>
- Wildman, P., & Inayatullah, S. (1996). Ways of knowing, civilization, communication and the pedagogies of the future. *Futures*, 28(8), 31-37. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(96\)00031-6](https://doi.org/10.1016/0016-3287(96)00031-6)