

Monográfico



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.v1i2.73>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 367-388

Mapas del porvenir: Imaginarios de futuro y ciudadanía transformadora en estudiantes de colegios públicos limeños

Maps of the Future: Imaginaries of Future and Transformative Citizenship in Students from Public Schools in Lima

Reynaldo Panduro¹

Juana María Tantas²

Vilma Llerena³

Recibido: 25/06/2025

Aceptado: 22/09/2025

Resumen

En un contexto de presentismo y colonización neoliberal del futuro, este estudio examina cómo adolescentes limeños imaginan el porvenir y qué papel cumple la escuela. Método: Investigación cualitativa basada en estudio de casos; cuestionario abierto aplicado a 54 estudiantes de cuarto de secundaria en dos escuelas públicas de Lima Norte; codificación temática validada por pares y análisis crítico del discurso. Resultados: emergen tres hilos: a) horizonte meritocrático centrado en ascenso personal; b) escolaridad concebida como vía casi única de movilidad; c) confianza débil en alternativas imprevistas, limitada por percepción de riesgo social. Conclusiones: la enseñanza tiende a reforzar imaginarios de autopreservación y restringe la proyección colectiva. Se propone impulsar proyectos colaborativos y ampliar la voz estudiantil para ensanchar futurabilidades, cultivar ciudadanía transformadora y repensar el currículo como espacio de esperanza crítica. El contexto

¹ Universidad de Humboldt, Alemania. Correo electrónico: r.panduro.llerena@fu-berlin.de. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-6235>

² I.E José María Arguedas 2027, Perú. Correo electrónico: docentesecundariajma@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4847-7962>

³ IE No.3091, Perú. Correo electrónico: llerenadel57@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1374-9005>



peruano muestra expectativas educativas junto a pesimismo nacional, tensionando la relación entre proyectos personales y colectividad.

Palabras claves: Futuro, Ciudadanía, Escuela, Educación para la Ciudadanía, Pedagogía social

Abstract

In a context marked by presentism and the neoliberal colonization of the future, this study examines how adolescents in Lima imagine what lies ahead and the role played by the school. Method: A qualitative case study design was applied. An open-ended questionnaire was administered to 54 fourth-year secondary students from two public schools in northern Lima; responses were thematically coded, peer-validated, and analyzed through critical discourse analysis. Results: Three main threads emerged: (a) a meritocratic horizon centered on personal upward mobility; (b) schooling conceived as the almost exclusive pathway to advancement; and (c) a fragile trust in unforeseen alternatives, constrained by perceptions of social risk. Conclusions: Teaching tends to reinforce self-preserved imaginaries and restrict collective projection. The study proposes promoting collaborative projects and amplifying student voices to broaden futurabilities, cultivate transformative citizenship, and reimagine the curriculum as a space of critical hope linking youth aspirations with justice and shared futures.

Keywords: Future, Citizenship, School, Citizenship Education, Social Pedagogy

Cómo citar

Panduro, R., Tantas, J., y Llerena, V. (2025). Mapas del porvenir: Imaginarios de futuro y ciudadanía transformadora en estudiantes de colegios públicos limeños. *Nuevas Dimensiones*, 12, 367-388. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.73>

1. Introducción

Durante las primeras décadas del siglo XX en la Europa occidental, investigaciones como las de Huyssen (2001) muestran que existía una fe colectiva en el progreso, alimentada por la industrialización, el nacionalismo y la idea de una modernidad ascendente. Sin embargo, esa confianza comenzó a resquebrajarse tras las dos guerras mundiales y la crisis de 1929. A raíz de estos hechos, François Hartog (2007) afirma que se impuso un régimen de historicidad predominantemente presentista, caracterizado por la inflación patrimonial y la musealización del pasado. Décadas más tarde, con la pandemia de COVID-19, se intensificó aquel giro, incrementando la ansiedad y el miedo ante el porvenir, en consonancia con la pregunta de Augé (2012): ¿Qué pasó con la confianza en el futuro?

Aunque esta posición goza de amplia difusión, es importante no caer en absolutismos. Como Sánchez (2018) advierte, la hegemonía del presentismo no elimina otras formas de relación

con el tiempo. La imaginación utópica persiste, aunque de forma fragmentaria y plural, reubicada en escalas menos totalizantes -lo barrial, lo ambiental, lo tecnológico- y en expectativas de bienestar que ya no se conciben como redención universal. Más que un tránsito lineal que sustituya por completo el futurismo moderno, conviene hablar de un campo temporal heterogéneo donde conviven el miedo, la esperanza, la desilusión y las micro-utopías. Esto confirma que la crisis del progreso desorienta la capacidad social de proyectar porvenires, pero no la cancela.

A partir de lo anterior, la fragmentación temporal hace aconsejable alejarse de enfoques que reducen el futuro a análisis políticos centrados en el corto plazo (Inayatullah, 2013) o a definiciones técnicas que lo conciben meramente como un espacio de conquista económica. Sobre este último aspecto, el tiempo se presenta como la “dimensión más reciente por colonizar, institucionalizar y domesticar” (Inayatullah, 2013, p. 41), en sintonía con la lógica neoliberal que transforma el futuro en un proyecto estrictamente personal, donde el éxito depende del esfuerzo y el sacrificio individual. Mark Fisher (2014) sintetizó esta clausura imaginativa con la noción de “realismo capitalista”, según la cual “no hay alternativa” al orden existente. Tal perspectiva diluye los factores estructurales de clase, género y territorio que condicionan las trayectorias, y retrata una “relación fracturada” entre la humanidad y el futuro, donde los riesgos globales, la desigualdad y la violencia socavan la capacidad colectiva de proyectar el mañana (Appadurai et al., 2013).

En el contexto peruano, existen algunos estudios que han abordado los imaginarios del futuro de los estudiantes desde la escuela y cómo se va construyendo su ciudadanía . uno de ellos es el trabajo de Portocarrero y Oliart (2021), el cual evidencia que el 96,8 % de los estudiantes de secundaria proyecta continuar estudios tras finalizar el colegio, con más del 80 % aspirando a ingresar a la universidad; no obstante, mientras los jóvenes de sectores más favorecidos se enfocan solo en estudiar, los de sectores populares planifican combinar estudio y trabajo. Aun así, este optimismo individual no se traduce en una visión esperanzadora del futuro nacional: persiste una brecha entre expectativas personales positivas y una mirada escéptica sobre el devenir colectivo. Esta disociación revela una limitada percepción de la

interdependencia entre el proyecto de vida personal y el destino del país, lo cual representa un desafío para la formación de una ciudadanía crítica e integrada.

Por su parte, el estudio de Aragón et al. (2016), realizado en el marco del *Proyecto Democracia*, indagó en las percepciones ciudadanas de estudiantes de primaria y de estudiantes de cuarto de secundaria, así como las de sus familias y docentes. Los hallazgos subrayaron una preocupación generalizada por la inseguridad y la violencia, así como por la discriminación hacia personas pobres, con discapacidad o diversidad sexual, y la persistencia de estereotipos étnicos. Además, se percibe una fuerte desigualdad y desconfianza hacia las instituciones políticas y judiciales. En contraste, la escuela pública emerge como un espacio altamente valorado, lo que la posiciona como un escenario estratégico para fortalecer el sentido de comunidad, reconstruir el lazo con el Estado y promover formas de ciudadanía activas, inclusivas y orientadas hacia un futuro compartido.

Finalmente, la investigación de Chaupiz (2023), realizada con 327 estudiantes de secundaria de Lima, encontró una correlación significativa entre el bienestar psicológico y las expectativas de futuro. Aunque la asociación resultó débil en las dimensiones académica, económica y familiar, se fortalece en el ámbito del bienestar personal, particularmente en quienes presentan mayor sentido de propósito y dirección vital. Aspectos como la autoaceptación, la capacidad de afrontamiento y los vínculos sociales también se relacionaron positivamente con una visión esperanzadora del futuro. El estudio concluye que un mayor bienestar psicológico potencia la construcción de expectativas personales más positivas, reafirmando el papel central de la salud emocional en la configuración de la futuridad juvenil.

2. Marco teórico

En este punto, adoptamos la tríada conceptual de Ezequiel Gatto (2018): futuridad, futurizaciones y futuribilidades. En primer lugar, Gatto (2018) define la futuridad como un campo de posibilidades que se extiende más allá del presente; se trataría de un devenir que alberga lo temido, lo esperado y lo deseado (Machado, 2022; Souriau, 2009). Dicha futuridad posee una condición ontológica porque no se presenta como entidad alcanzable, sino como horizonte de ser, en el sentido de Koselleck (1985): un horizonte de expectativa que estructura la experiencia temporal y abre el espacio de lo posible. Aunque ese horizonte no

pueda poseerse, la predisposición humana a proyectar posibilidades permite imaginarlo; de este modo, los imaginarios vinculan las futuridades con la humanidad (Fabian, 2014; Simondon, 2013). Las futuridades, al ser múltiples, exigen una elección; y una vez seleccionadas, una o muchas de ellas, se gestionan acciones orientadas a su concretización dentro de un contexto social determinado.

En segundo lugar, Gatto (2018) denomina futurización a estas formas de proyectar, planificar o programar acciones que movilizan a la sociedad hacia el devenir. Ejemplos de futurizaciones se encuentran en los planes de vida, las agendas políticas, los programas de gobierno y las estrategias de gestión.

Ahora bien, cuando los sujetos actúan mediante las futurizaciones, emergen las futuribilidades. En tercer lugar, Gatto (2018) describe este concepto como aquello que surge de forma espontánea, y porta potencialidades no previstas en el momento de futurizar, ya que se manifiestan durante la acción. Las futuribilidades, por tanto, responden al presente y, aunque no se inscriben en el campo de lo planificado, pueden transformarlo o interrumpirlo. En síntesis, insistimos en la multiplicidad de orientaciones temporales, en lugar de un único régimen. Asimismo, cuestionamos la lógica determinista y lineal que promueve un estado psicológico continuo de “esfuerzo”, porque deja fuera variables esenciales como el contexto social, la desigualdad, el rol del Estado, lo espontáneo, los temores y los deseos. Sostenemos, entonces, que no es el presente el que se dirige hacia el futuro, sino el futuro el que moviliza el presente mediante la relación humanidad-futuridad y su ejecución a través de las futurizaciones.

2.1. Futuridades y Formación ciudadana.

El marco teórico se despliega ahora en un escenario concreto: la escuela, entendida como una institución espaciotemporal que, además de desarrollar competencias, actúa como producto socioideológico. En este ámbito, el currículo funciona como mediador que legitima imaginarios y modela la cultura y la política (Apple & King, 1989). Lejos de toda neutralidad, la institución y el profesorado seleccionan contenidos, hábitos y disposiciones que configuran el mundo social que el estudiantado construye día a día.

Nuestra perspectiva crítica -en línea con Freire y Giroux- sostiene que la educación debe orientarse a la emancipación y a la formación de una ciudadanía activa. Para Freire (1992), toda praxis pedagógica auténtica parte desde la “vocación ontológica al ser más” y de una esperanza crítica que impulsa a “nombrar” el mundo para transformarlo. A su vez, Giroux y Simon (1989) profundizaron esta intuición al plantear una “pedagogía de la posibilidad”. Posteriormente, Giroux (2004) desarrolló la noción de *educated hope*, que convierte al aula en un escenario de disputa cultural. En consecuencia, la acción pedagógica ha de anclarse en el análisis histórico-cultural, y proyectarse hacia la justicia social (McLaren, 1997; Gamboa, 2011), desplegando prácticas capaces de interrogar y superar las desigualdades vigentes (Aubert et al., 2004).

Por su lado, Benejam (1997) recuerda que las y los estudiantes deben “pensar lo que piensan” y explorar alternativas. Este enfoque quiebra la enseñanza memorística, y vincula escuela y sociedad mediante la acción experimental que Dewey (1978) identifica con la esencia misma de la democracia. En la misma línea, Chomsky (2016) insiste en fomentar la participación crítica y no la mera reproducción de saberes. Desde esta perspectiva retomamos la tríada temporal de Gatto (2019): futuridad, como horizonte imaginado del porvenir; futurizaciones, como rutas narrativo-pragmáticas planeadas para alcanzarlo; y futuribilidades, siendo brechas contingentes de lo posible que emergen durante el trayecto.

De esta manera, comprender cómo las y los estudiantes configuran ese devenir- acerca al análisis de la ciudadanía sobre qué aprenden a ejercer y qué proyectan llegar a ser, describiendo sus futuridades, identificando las futurizaciones que trazan y reconociendo las futuribilidades que perciben. Por eso podemos considerar que estos procesos imaginativos no operan en abstracto; los imaginarios creados por el estudiantado influyen directamente en su modo de percibir y actuar en el presente. Siguiendo a Grinberg et al. (2011), investigar el espacio escolar visibiliza los valores, deseos, sueños, frustraciones y temores que los configuran y, al mismo tiempo, cuestiona la tendencia a responsabilizarlos de una supuesta falta de aspiraciones o iniciativa. Tales juicios se naturalizan con frecuencia en la estructura jerárquica de la escuela (Bishop y Hines, 2012) y perpetúan una transmisión vertical y acumulativa del conocimiento.

La relación entre los imaginarios de futuro y la formación ciudadana revela que enseñar no consiste sólo en transmitir saberes, sino también en moldear horizontes y reconocer aspiraciones. Así, identificar las proyecciones que el estudiantado elabora habilita intervenciones presentes que puedan convertir al aula en un laboratorio de futuridades transformadoras. Por el contrario, si el futuro se concibe como un campo cerrado de promesas individuales, la enseñanza reproduce ciudadanías centradas en el esfuerzo personal y la conformidad con el orden vigente. Por lo tanto, abrir el horizonte a proyectos colectivos y a potencias insospechadas que cuestionen el entorno favorece la construcción de ciudadanías participativas, orientadas a la búsqueda de la justicia.

3. Metodología

El propósito de esta investigación fue explorar los imaginarios de futuro de estudiantes de cuarto grado de Educación Básica Regular en dos instituciones públicas, en adelante denominadas IE “A” e IE “B”. Para esto, se estableció un consentimiento informado, respetando el anonimato y con autorización institucional, con el fin de analizar cómo la escuela constituye un espacio en el que estas proyecciones toman forma.

Inicialmente, se partió sobre la premisa de que enseñar no se limita a transmitir contenidos, sino que implica acompañar al estudiantado en la construcción de sus horizontes de sentido. Para responder a este objetivo, se utilizó un enfoque cualitativo, ya que, como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), este “permite indagar las perspectivas de los participantes dentro de su propio contexto” (p. 358). En la misma línea, Flick (2007) sostiene que la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos en sus entornos naturales, interpretándolos desde los significados atribuidos por los propios actores. De esta forma, el enfoque cualitativo facilitó el acceso a la experiencia estudiantil desde una perspectiva interna y contextualizada.

En coherencia con este enfoque, la metodología empleada fue el estudio de caso, estrategia adecuada para examinar fenómenos contemporáneos dentro de contextos reales sin manipular el entorno. Según Stake (1994, como se citó en Muñiz, 2010), el estudio de caso “aborda intensivamente una unidad específica: persona, grupo, organización o institución claramente delimitada” (p. 1). Además, Rivera y García (2021) destacan que esta estrategia

“permite analizar fenómenos en situaciones donde resulta difícil distinguir claramente entre el fenómeno y su contexto” (p. 273).

Siguiendo criterios propios del estudio de caso, como accesibilidad y relevancia, se seleccionaron dos instituciones educativas estatales urbanas de Lima Norte, Perú. La IE “A” contó con 25 estudiantes y la IE “B” con 29, formando una muestra total de 54 estudiantes del cuarto grado de secundaria (15-16 años), correspondiente al VII ciclo de Educación Básica Regular. Ambas instituciones presentan diversidad socioeconómica y regional, destacando la presencia de estudiantes de otras nacionalidades como venezolanos y ecuatorianos.

Se consideraron 39 respuestas de las 54 obtenidas, aplicando criterios cualitativos orientados a identificar aquellas narrativas que permitían profundizar con mayor precisión en las categorías estudiadas. Esta decisión no implicó excluir arbitrariamente respuestas, sino priorizar aquellas que proporcionaban una mayor claridad conceptual y riqueza interpretativa.

Respecto a la recolección de datos, esta se realizó mediante un cuestionario abierto, diseñado para explorar cómo el estudiantado visualiza su futuro propio y su relación con el futuro del país, las acciones que considera necesarias para alcanzarlo, y los factores percibidos como facilitadores o limitantes, en relación con las categorías analíticas de futuridad, futurización y futurabilidad. Este formato permitió la expresión libre de las y los participantes, generando respuestas detalladas y ricas en matices. El cuestionario se administró simultáneamente en ambas instituciones durante la misma jornada del último bimestre de 2024, garantizando condiciones homogéneas y confidencialidad.

Para fines del análisis, se trabajó con cuatro preguntas clave adaptadas de la teoría sobre futuridad de Gatto (2019), enfocadas en explorar cómo los estudiantes imaginan su futuro personal y del país, las acciones que llevan a cabo para alcanzarlo y la percepción del papel que cumple la institución educativa como facilitadora o limitante. Estas preguntas trasladaron al plano práctico las preocupaciones teóricas sobre la relación entre proyectos y posibilidades, la incertidumbre asociada al futuro y el rol mediador del contexto escolar.

Finalmente, el análisis cualitativo culminó en la transcripción textual completa de las respuestas, seguida por una codificación inductiva orientada a identificar segmentos

significativos. Estos segmentos se agruparon en categorías emergentes, las cuales reflejan patrones comunes y divergencias en las futuridades, futurizaciones y futuribilidades expresadas por el estudiantado. Este proceso permitió una comprensión profunda y contextualizada de las aspiraciones, percepciones y preocupaciones del alumnado respecto a su futuro, aportando elementos relevantes para la discusión sobre el papel de la escuela en la configuración de horizontes imaginados por las y los estudiantes.

4. Resultados

4.1. Proyecciones de vida: cartografiando horizontes juveniles

Como hemos señalado anteriormente, la humanidad se caracteriza por poseer la capacidad natural de imaginar, lo cual le otorga sentido a su experiencia y posibilita interpretar la realidad que se le presenta como dada. Durante este proceso de interpretación, son seleccionadas las futuridades, dentro un abanico infinito de estas, que motivan a la acción. En ese sentido, se indaga en los y las estudiantes acerca de las proyecciones que trazan para su porvenir, recogiendo testimonios que se presentan a continuación.

Primeramente, entre los relatos de los y las estudiantes, aparece con nitidez el deseo de estabilidad y el ascenso social como una escena de retribución familiar. Un estudiante se ve a sí mismo “con una casa grande”, “empresas o negocios grandes, con una familia e hijos” y, sobre todo, con la posibilidad de “comprarle una casa a mis padres”, ya que esta condición le permitiría “una vida estable y segura” (EA12). Otra voz sitúa la proyección en el registro del compromiso comunitario; el futuro “sensacional” de vivir una vida profesional le permitiría “ayudar a los niños, jóvenes y adolescentes” mediante proyectos sociales. De esa forma, aspira a “contribuir activamente a la sociedad” (EA23).

Este tipo de relatos se comparte con el porvenir de desplazamiento, es decir, la idea de emigrar a otro país concentra expectativas de oportunidades: “realizar mis sueños” con “un trabajo estable”, apoyar a la familia y hasta imaginar “una casa y un albergue bonitos” (EB1). Pero la migración también se narra como esfuerzo y renuncia, como quien planea ir “a España por segunda vez” anticipa “un futuro agotador”: menos tiempo para “patinar” y más exigencia en los estudios, “como dice mi madre” (EB7). En otras palabras, la promesa de progreso se enreda con los costos afectivos y cotidianos del movimiento.

También hay quienes suspenden la proyección ante el peso de los límites materiales. “No encuentro algo claro para mí”, dice una estudiante, “por el motivo que las posibilidades económicas me lo impiden y mi país no ayuda en ese aspecto” (EB26). Aquí, la futurización se vuelve incierta: no por falta de deseo, sino por la sensación de que las condiciones no le favorecen.

Efectivamente, lo que evidencian los estudiantes son las distintas formas en que imaginan su futuro, que combinan influencias y motivaciones, las cuáles serán parte de la justificación de sus acciones, y los aproximan al rol social que pretenden ejercer.

4.2. Horizontes nacionales imaginados entre distopía y reinención.

Ahora bien, el futuro que los y las estudiantes imaginan también debe incorporar lo colectivo, en un sentido de espacio futuro compartido. Por ello, se invitó a los y las estudiantes a bosquejar el porvenir colectivo de su país, trasladando la indagación de las trayectorias individuales al plano societal. Ese desplazamiento permitió reconstruir las futuridades nacionales que la juventud selecciona y disputa, de acuerdo con sus posiciones sociales y los repertorios culturales de aspiración disponibles. Estos escenarios futuros compartidos de bienestar, crisis o transformación se vinculan a los marcos normativos que los estudiantes adjudican a la vida en común, y evidencia el tipo de ciudadanía que consideran pertinente para materializar tales horizontes. Más aún, al situar el porvenir del país como referente, deja al descubierto los recursos narrativos, políticos y morales mediante los cuales los y las estudiantes articulan su proyecto vital con la construcción de un destino compartido.

Al respecto, varias voces parten desde la alarma. Un estudiante de Ecuador teme que “si [este país] sigue así”, el panorama se torne “muy feo”, con “muertes todos los días”, una economía deteriorada y la pérdida de “lo bonito”, aquello que condensa orgullo y pertenencia: “flora, comidas, lugares turísticos” (EA2).

En Perú, la distopía aparece como horizonte, ya que se anticipan escenarios de “dictadura” y vida bajo el signo de la sobrevivencia cotidiana (EA5), o un día a día atravesado por “corrupción” y “delincuencia”, donde lo sensato parece limitarse a “cuidarse y caminar con cuidado” (EA9). A ese cuadro se suma una comparación que opera como advertencia: “Lo imagino como Venezuela”, dice otra voz, “ya que la corrupción está aumentando”, incluso

en instituciones clave como el Congreso (EB28). La distopía, así, se cuenta con referentes cercanos y con metáforas regionales que condensan el miedo.

No obstante, en contraste a esas percepciones emerge la expectativa de reinvenCIÓN. Un estudiante traza un Perú “versátil”, capaz de “sobreponerse a las adversidades socioculturales, económicas y políticas”, y apuesta por “educación e innovación” para posicionarlo “como una gran potencia” (EA23). El mismo impulso aparece, más contenido, cuando se reconoce que hoy “no [se] imagina un buen futuro”, pero se expresa el deseo de que “pueda mejorar para el bienestar de todas las personas” (EB3). La mejora se visualiza, además, con condiciones: el cambio solo sería posible “si la misma población hace algo”, aun cuando persista “desigualdad y discriminación dentro de la política” (EB9). Se apela a un llamado a la participación, donde la ciudadanía aparece aquí como llave: sin activación colectiva, las reformas no escalan.

A partir de estas respuestas, se reconoce que los imaginarios sobre el futuro poseen una diversidad de orígenes patrios: ya no provienen únicamente de jóvenes peruanos, sino que conviven con futuridades formuladas por adolescentes de otras procedencias geográficas, las cuales también forman parte de la construcción del futuro del Perú.

4.3. Futurizaciones desde el devenir: prácticas juveniles de acercamiento al porvenir.

Como hemos señalado, las futurizaciones constituyen acciones que se relacionan con la futuridad. Estas acciones incorporan distintas estrategias que el estudiantado pone en marcha con miras a materializar el futuro. En ese sentido, partimos desde la noción de futurizaciones que son “formas prácticas” que vehiculizan las futuridades dentro de un abanico de posibilidades.

Entre las respuestas, algunas acciones pasan por sostener acciones dobles, como quienes describen su día a día; “Ando trabajando y estudiando”, dice un estudiante, suyo cansancio es parte del precio, pero también del plan: “quiero ahorrar e invertir en mi futuro” (EB13). Esa lógica de planificación se refuerza cuando otro estudiante se propone un guion personal: “ser más responsable, centrado, organizado y disciplinado” (EB9), seguido por alguien que traduce la meta en un hábito: “esforzándome en lo que hago cada día” para “mejorar algunos defectos” (EA7). No hay gesto épico, hay constancia.

Particularmente, este es un escenario donde el discurso del “emprender” aparece como vía de autonomía y aprendizaje en marcha y de ascenso social. “Estoy iniciando un emprendimiento para que más adelante me vaya súper bien”, señala un estudiante; el objetivo no es solo crecer, sino “no hacer que [...] caiga” y “saber administrar bien un negocio”, asumiendo que “trabajar bastante” hoy es la condición para que “dé frutos más adelante” (EA12). En paralelo, otras trayectorias apuestan por el capital cívico y relacional: “Actualmente soy voluntaria en una ONG para jóvenes y participo en una delegación escolar independiente de MUN, ‘*The Master’s of Debate*’” (EA23). Aquí, la futura inserción profesional se teje con prácticas de liderazgo, deliberación y compromiso público.

Sobre el telón de fondo, aparece un escenario ético y sostenido: “Esforzarme mucho y prepararme mejor” (EB6); “hacer las cosas bien y mejorar cada día” (EA8). Son fórmulas breves que, sin grandilocuencia, anclan la promesa en rutinas verificables.

4.4. Entre certezas y contingencias: percepciones estudiantiles sobre la seguridad del porvenir.

Con el fin de indagar qué certezas e incertidumbres atribuyen las y los estudiantes sobre su propio futuro, se les invitó a valorar si consideran que dicho porvenir “está seguro” y a fundamentar su respuesta.

En un primer plano, varias voces se anclaron en certezas próximas: el sostén familiar y la ética del esfuerzo. La seguridad surge de “tener apoyo de mi familia y mi padre” (EA4) y de la confianza en que “el esfuerzo y la disciplina [...] hacen forjar un sueño” (EA8). Aparece también la autoorganización como resguardo: “Tengo metas claras y soy perseverante” (EB22). Incluso cuando se matiza -“depende en qué sentido”-, la garantía vuelve a la red doméstica: “Mis padres harán todo lo posible para que yo tenga una buena vida” (EB7). En ese sentido, la seguridad no es un estado dado, sino una tarea sostenida por hábitos y por un círculo cercano que promete no fallar.

Entre las respuestas que contribuyen a recrear una percepción positiva sobre su futuro, parte del alumnado se sitúa en la seguridad futura del capital individual (esfuerzo, disciplina y metas claras) y en el apoyo familiar.

En contraste, otras respuestas colocan al futuro bajo amenaza. El contexto se describe con crudeza: “demasiadas cosas de delincuencia, asesinatos, extorsiones, feminicidios” (EA20);

“El Perú está demasiado mal y hay puros asesinatos” (EA11). Esta inseguridad no es solo personal: “si no se llega a cambiar [la situación actual] puede afectar a las generaciones futuras” (EB28). A esa percepción se suma la fragilidad subjetiva: “soy muy indeciso y me falta confianza en mí mismo” (EB14), o la conciencia de que las responsabilidades familiares pueden reorientar planes “por la situación del país” (EA14). El resultado es un porvenir visto como un campo minado, donde los cambios externos pueden desbaratar la trayectoria prevista.

Entre ambos extremos se despliega una franja ambivalente. Hay quienes admiten: “estoy en duda” sobre lo que quieren hacer, aunque mantienen claro el cómo quieren estar, y asumen que debe “darse 100% para lograrlo” (EB25). Otras respuestas dividen la apuesta: “Sí [...] pero a la vez no”; caminar hacia la independencia parece alcanzable, “pero ser útil en la sociedad es un poco difícil por las trabas” (EA25). La incertidumbre se formula también como límite existencial -“nadie sabe qué pasará en el futuro” (EB19)- o como disposición anímica: “La vida es un salto de fe” (EB5), reconociendo que el terreno se mueve.

Estas respuestas se caracterizan por presentarse desde la autoeficacia, la duda y, en algunos, la fe religiosa. Otros reconocen que “todavía no han imaginado” un futuro plenamente, situándose en proyectividades aun en elaboración.

Paralelamente, las respuestas también presentan un horizonte de pesimismo y miedo hacia el porvenir, condicionado por la falta de gestión del Estado, donde se resalta el incumplimiento de otorgarles garantías a sus ciudadanos para proyectar un devenir; especialmente, la violencia social se presenta como un detonante de imposibilidades. Mientras, otro grupo sitúa el futuro a partir de la incertidumbre, cuyas respuestas se sustentan desde lo religioso y, en menor medida, encontramos respuestas que señalan que no han construido una imagen del devenir.

Aun así, el conjunto de estudiantes reconoce que para concretar el futuro que imaginan se requieren cambios sociales en el presente.

4.5 La escuela para el porvenir; docentes y saberes.

El enunciado “¿Tu institución educativa se presenta como aliada para alcanzar el futuro que imaginas?” traslada la discusión de las aspiraciones estudiantiles al terreno de los soportes

institucionales que las vuelven más (o menos) realizables. De esta forma, exploramos la representación del vínculo entre la escuela y las futuridades del alumnado; al mismo tiempo, activa un registro cívico, porque revela hasta dónde los jóvenes atribuyen al centro escolar y a los docentes la responsabilidad colectiva en la construcción de oportunidades.

En primer lugar, algunas voces describen clases “básicas y repetitivas”, con docentes que “no saben explicar bien los temas” o son desmotivantes, al señalar que “por no ser tan buenos en tal cosa no vas a poder triunfar en la vida” (EB2). La queja no se limita a la forma, sino que también alcanza a la pertinencia: “No explican ciertos temas que sean de ayuda, para poder elegir carrera” o “no están listos para los nuevos temas de ahora” (EB1). En ese mismo testimonio hay un gesto de autocritica: “esto también cuenta con la colaboración de los estudiantes al quedarse callados” (EB1). El contraste aparece explícito cuando se dice que la escuela pública “no es muy buena como los colegios particulares” (EA1), o cuando se juzga que “la enseñanza es un poco básica” (EA15). Para algunos, la distancia con el porvenir pasa por un desajuste de enfoque: “no enseñan de la manera [...] adecuada [...] la forma de fijarse en el futuro del estudiante” (EA1). En síntesis, se instala la idea de docentes “no aptos para la enseñanza” y de una experiencia que aporta poco a la construcción de trayectorias (EB24). En segundo lugar, sin embargo, no todo es déficit. También hay quienes reconocen a la escuela como un espacio donde “cada experiencia de diferentes profesores nos enseña cosas nuevas que nos sirven para más adelante” y ayudan a “construir nuestros avances de aprendizaje”, generando “posibilidades de tener niveles altos” cuando media el propio compromiso (EB6). En esta línea, la alianza escuela-porvenir se activa cuando el saber se vuelve útil y transferible: “Te ayuda a tener mejores conocimientos para ser útil en la sociedad” (EA3). Incluso las respuestas no tan tajantes expresan que existen condiciones para que la promesa se cumpla: “Sí, un poco, pero debería tener en mente un estudio más disciplinado” (EA10). La institución, entonces, funciona como aliado condicional: su potencial depende de la calidad de la mediación docente, de la relevancia curricular y de una cultura de estudio sostenida.

Asimismo, otro grupo de respuestas ponen en relieve la interacción didáctica más cercana, cuando un profesor contribuye como guía con conocimientos “que sirven para más adelante” (EB6) o a oportunidades singulares que resuelven situaciones en el presente, pero que se

conectan con la futuridad. En estos casos, la institución educativa aparece como un trampolín hacia futuridades.

5. Discusión

Los testimonios analizados muestran que la imaginación del porvenir se fragmenta en lo que Gatto (2019) denomina *futuridades*: horizontes múltiples u “horizontes de expectativa” (Koselleck, 1993). Antes de delinear esos horizontes, cada estudiante atraviesa un proceso de selección y construcción de la futuridad con los recursos y potencialidades que reconoce en el presente, configurando un terreno de disputas entre lo deseable y lo posible.

Además de evidenciar la coexistencia de futuridades diversas, las respuestas confirman que la capacidad de aspirar constituye un recurso cultural distribuido de manera desigual. Factores como la escasez económica, los conflictos políticos o los desplazamientos -migraciones voluntarias pero forzadas por las circunstancias- condicionan esa distribución y alientan la búsqueda de mejores oportunidades de futuro.

En función del contexto, las futuridades pueden abrir o restringir la imaginación individual y colectiva (Appadurai, 2004) y operan, a la vez, como radio de acción cívica. Así lo revelan las disposiciones contrastantes entre quienes proyectan “negocios propios”, quienes aspiran a “ayudar a los niños de la comunidad”, quienes imaginan partir de otro país -“Tal vez en otro país donde tenga oportunidad”- o quienes mantienen un futuro abierto e incierto. Sin embargo, el sentido colectivo aparece escasamente en la mayoría de los casos.

Cuando las respuestas se vinculan con el devenir del país, predominan futuridades “bloqueadas”; visiones clausuradas, marcadas por violencia, corrupción y colapso institucional: “Será horrible [...] haremos lo que sea con tal de sobrevivir” (EA5). El repertorio narrativo se reduce a estrategias defensivas -“cuidarse”, “caminar con cuidado”- que presuponen un Estado incapaz de garantizar seguridad o bienestar.

En ese estado de resignación, las y los estudiantes aceptan el deber de autoprotección y el cumplimiento de normas mínimas, pero desconfían sobre la posibilidad de una transformación sistémica. No obstante, emergen dos oposiciones significativas. En primer lugar, voces que desplazan la agencia al colectivo -“Sólo puede haber un cambio si la misma población hace algo” (EB9)- y perfilan una ciudadanía orientada al bien común. En segundo

lugar, EA23 y EB12 imaginan futuridades sustentadas en educación, innovación y desarrollo tecnológico, especialmente influenciadas por el protagonismo de la inteligencia artificial.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía resultante se construye alrededor de la autopreservación: el Estado aparece como incapaz de ofrecer garantías, confirmando la “sociedad del riesgo” descrita por Beck (2013), donde las amenazas son omnipresentes y la planificación individual queda subordinada a peligros sistémicos fuera de control.

Por último, las futuridades también reflejan la experiencia de estudiantes migrantes. Para ellas y ellos, la realidad de su país de origen anticipa un posible deterioro del Perú, a la vez que proyecta una nostalgia del pasado y del presente que dejaron atrás.

5.1 Respecto a las futurizaciones: entre certezas y contingencias

Las futuridades señaladas impulsan futurizaciones que, en la mayoría de los casos, adoptan un tono optimista y se sustentan en la consecución de logros personales. Tales proyecciones se inscriben en una lógica lineal de esfuerzo continuo -estudiar, trabajar y ahorrar-, y reproducen los estadios del progreso que el imaginario social reconoce como vías legítimas. Así, el éxito individual se vincula a la promesa meritocrática de la educación superior, y depende de acciones estrictamente personales. Esta confianza en el método y la disciplina se apoya en la convicción cultural de que “aspirar” es un recurso cultivable de forma individual (Appadurai, 2004) y en la idea de proyectividad, concebida como una cuerda que enlaza pasado, presente y futuro (Mische, 2009). No obstante, la orientación de estas futurizaciones permanece eminentemente privada: la individuación se vive como auto-perfeccionamiento más que como proceso transindividual, en contraste con la concepción relacional de Simondon (2013), quien sostiene que las imágenes del futuro deben volcarse hacia lo colectivo.

Por el contrario, las y los estudiantes apenas reconocen la irrupción de futuribilidades capaces de cuestionar la presunta seguridad de ese porvenir. Sus respuestas se alinean con la tesis de Beckert (2013), según la cual las expectativas sobre el futuro operan como “ficciones” necesarias para coordinar la acción económica, lo que favorece una apropiación mercantil de las formas de imaginar el porvenir.

5.2 La escuela para el porvenir.

Panduro, R., Tantas, J., y Llerena, V

Sumado a lo anterior, la voz estudiantil retrata a la escuela como un obstáculo para la futuridad: perciben que la educación pública no canaliza la movilidad imaginada y, con resignación, advierten la desventaja frente a los colegios privados.

Desde la didáctica emerge otro hallazgo: la enseñanza permanece centrada en contenidos memorísticos, lo que impide que la crítica individual se traduzca en acción cívica participativa. En términos de Gatto (2019), la disputa política sobre qué futuro resulta verosímil se libra en un nivel micro y personalizado; sin embargo, las voces analizadas no formulan demandas colectivas que cuestionen las estructuras que generan esas asimetrías. De este modo, la capacidad de aspirar depende del azar de coincidir o no con un “buen” docente. Ante tal escenario, resulta necesario ensanchar en el aula los horizontes imaginables, fortalecer la proyectividad mediante problemas reales, y reconfigurar la escuela pública como laboratorio democrático, donde docentes y estudiantes coproduzcan futuros compartidos e impulsen soluciones. La didáctica de la temporalidad propone trabajar pasado, presente y futuro como dimensiones interrelacionadas (Rüsen, 2005) y como escenarios de acción (Mische, 2009); de acuerdo con este enfoque, las pedagogías democráticas deben intervenir tanto en el horizonte imaginario como en las prácticas de participación.

6. Conclusiones

A la luz de lo expuesto, resulta indispensable analizar cómo se articulan las futuridades: distintos imaginarios sobre el porvenir con sus propias futurizaciones y futuribilidades. Tales aspiraciones oscilan entre matrices que reflejan la distribución desigual de recursos simbólicos y materiales, limitan la imaginación y, por extensión, la agencia. Ello favorece el predominio de visiones distópicas en las que la experiencia escolar podría consolidar una cultura cívica centrada en la autopreservación, el desencanto y el pesimismo, relegando la deliberación pública.

No obstante, relacionar la futuridad con la escuela ofrece, en cambio, una fuente privilegiada de creatividad: proyectarse más allá del presente posibilita ensayar soluciones y explorar identidades. Sin embargo, esa potencia imaginativa puede quedar “bloqueada” por discursos familiares, escolares o mediáticos que establecen qué futuro es legítimo y cuál resulta inverosímil. De ahí la importancia de examinar críticamente los futuros concebidos, tanto en

clave individual como colectiva; cuando las aspiraciones se encapsulan en la esfera privada, disminuye la capacidad de reconocer interdependencias y articular respuestas comunes.

En este sentido, el rol docente y la acción institucional adquieren relevancia. Los centros educativos han de habilitar espacios donde el estudiantado vincule libremente sus ideas, amplíe la conversación e incorpore temáticas que excedan el currículo, como -ansiedades, violencias y retos propios de la adolescencia. Esto ya que la creatividad sobre el porvenir florece cuando el diálogo social se legitima y las preocupaciones juveniles se consideran asunto público. Es más, investigaciones recientes muestran que la agencia juvenil se fortalece cuando los jóvenes convierten habilidades y contextos en acciones reales (Zava et al., 2022; Kelly, 2024). No obstante, la prevalencia de futurizaciones centradas únicamente en la autosuperación revela una brecha entre imaginario individual y participación ciudadana colectiva.

Conviene, por ello, trabajar con el estudiantado la idea de que las aspiraciones (futuridades) se anclan en memorias familiares, el entorno cotidiano y procesos estructurales de corta, media y larga duración. Esto incluye una propuesta curricular institucional, orientada a habilitar espacios de reflexión y creación para que los propios estudiantes configuren sus futurizaciones, de manera crítica y autónoma. De esta forma, la institución pública dejaría de depender del carisma aislado de algunos maestros, para convertirse en un auténtico laboratorio democrático de producción de futuros y soluciones compartidas.

Asimismo, prácticas de “historia oral prospectiva” -como entrevistar a exalumnos para mapear trayectorias laborales y expectativas reales- permitirían visualizar la continuidad y la contingencia entre experiencia escolar y mercado de trabajo, mostrando cómo ciertas promesas meritocráticas se cumplen o se frustran según clase, género o territorio. De esta manera, la didáctica de las Ciencias Sociales funcionaría como palanca pedagógica que provee categorías, evidencias y lenguajes para trascender la crítica individual al docente, y situar al alumnado en el terreno de la acción cívica informada, orientada a la participación y a la justicia social.

Por último, este estudio se propone cuestionar el discurso pesimista que desacredita al estudiantado, expresado en frases como “no piensan en su futuro” o “esfuérzate o no serás

nadie” para, en cambio, visibilizar los futuros que realmente elaboran y las formas en que se vinculan con ellos.

Referencias

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. En V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Appadurai, A., Sassatelli, R., y Aime, M. (2013). *The future as cultural fact: Essays on the global condition*. Verso.
- Apple, M., y King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 37–53). Akal.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Augé, M. (2012). *Futuro* (R. Molina Zavalía, Trad.). Adriana Hidalgo Editora.
- Beck, U. (2013). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad* (R. Nivón, Trad.; 2.^a ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1986)
- Beckert, J. (2013). Imagined futures: Fictional expectations in the economy. *Theory and Society*, 42(3), 219–240.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33–52). Horsori.
- Bishop, P. C. y Hines, A. (2012). *Teaching about the future*. Palgrave Macmillan UK.
- Chaupiz Rojas, W. E. (2025). *Bienestar psicológico y expectativas de futuro en adolescentes de una institución educativa pública de Lima Norte, 2023* [Tesis de título profesional, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio UNFV. <https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/10734/Chaupiz%20Rojas%2c%20Wendy%20Edith%20%28FAPS%20%20T%c3%adadulo%20profesional%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chomsky, N. (2016). Educar para la libertad. En D. Macedo & G. G. Djembé (Eds.), *La des(educación)* (pp. 23–44). Crítica.

-
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada.
- Fabian, J. (2014). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University Press.
- Fisher, M. (2014). *Ghosts of my life: Writings on depression, hauntology and lost futures*. Zero Books.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Fundación Paideia Galiza.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 21(4), 1–15.
- Gatto, E. (2018). *Futuridades: Ensayos sobre política posutópica*. Casagrande.
- Gatto, E. (2019). ¿Cómo hacer? Del futuro a las futuridades. *Nueva Sociedad*, 283, 28–36. <https://nuso.org/articulo/como-hacer/Nueva%20Sociedad+1>
- Giroux, H. A., & Simon, R. (1989). *Popular culture: Schooling and everyday life*. Bloomsbury Academic.
- Grinberg, S., Machado, M., & Dafunchio, S. (2011, julio). Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana: Los jóvenes en la era del gerenciamiento [Ponencia]. *IX Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Huyssen, A. (2001). *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Inayatullah, S. (2013). *Futures studies: Theories and methods*. World Futures Studies Federation.
- Kelly, P., Goring, J., Noonan, M., y Brown, S. (2024). Rethinking young people's aspirations in times of crisis: Stories of futures from a de-industrialising city. *British Journal of Sociology of Education*, 45(3), 458–474.
- Panduro, R., Tantas, J., y Llerena, V

- <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2329678> Taylor & Francis Online+2 Taylor & Francis Online+2
- Koselleck, R. (1985). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). MIT Press.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos* (J. Navarro, Trad.) (Obra original publicada en 1979). Paidós.
- Machado, M. L. (2022). Paso a paso. La escuela y el futuro como territorios de conquista. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela: Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 127–150). CLACSO.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press.
- Mische, A. (2009). Projects and possibilities: Researching futures in action. *Sociological Forum*, 24(3), 694–704. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01127.x>
- Muñiz, M. (2018). *Estudios de caso en la investigación cualitativa* [Documento de clase]. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Portocarrero, G., & Oliart, P. (2021). *El Perú desde la escuela* (2.ª ed.). Fondo Editorial Universidad del Pacífico.
- Rivera, M. Y. A., & García, C. L. (2021). La investigación cualitativa: Una mirada a partir del estudio de caso en los contextos educativos. *Revista Inclusiones*, 8(3), 1–15.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Sánchez León, P. (s. f.). *Presente utópico: Una crítica a la literatura sobre la “nueva historicidad”*. Academia.edu. Recuperado el 10 de septiembre de 2024, de https://www.academia.edu/37814733/Presente_ut%C3%B3pico_una_cr%C3%ADtica_de_la_literatura_sobre_la_nueva_historicidad_
- Simondon, G. (2013). *Imaginación e invención (Curso 1965–1966)* (P. Ires, Trad.). Editorial Cactus.
- Souriau, E. (2009). *Les différents modes d'existence. Suivi de, Du mode d'existence de l'œuvre à faire*. Presses universitaires de France.

Tzenis, J. (2018). Campus immersion: Supporting youth agency and aspirations for higher education. *Journal of Youth Development*, 13(4), 48–66.

<https://doi.org/10.5195/jyd.2018.652>

Zava, F., Barbaresi, M., Cattelino, E., & Vecchio, G. M. (2022). Academic aspirations and dropout intentions in the perspective of positive youth development: Protective factors in adolescence. *Sustainability*, 14(18), 11591. <https://doi.org/10.3390/su141811591>