

EDUCAR PARA EL FUTURO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Carles Anguera Cerarols*

Anguera Cerarols, Carles (2014). "Educar para el futuro en la educación secundaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 10, pp. 67-86. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

Educar para el futuro es el objetivo de toda educación, aun así el futuro es un elemento que está olvidado en la mayoría de los ciclos de enseñanza. El artículo que se presenta expone un marco teórico sobre el cual se sustenta el trabajo del futuro en la educación y, en concreto, las ciencias sociales –historia, geografía y educación para la ciudadanía–. También presenta cómo se puede trabajar esta categoría de la temporalidad con los alumnos, qué elementos son los más importantes y cuáles han sido las investigaciones más representativas. Finalmente, se presentarán algunos de los resultados de una investigación pionera en la que se indagó las imágenes del futuro de los alumnos, y posteriormente se elaboró una secuencia didáctica que permitía su trabajo.

PALABRAS CLAVE: imágenes del futuro, conciencia histórica, educación secundaria, didáctica ciencias sociales, educación para el futuro.

EDUCATING FOR THE FUTURE IN SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

Educating for the future is the goal of all education, although the future is the missing dimension in most of the teaching cycles. This article presents a theoretical framework on which the work of the future in education is supported and specifically the work in Social Sciences –History, Geography and Civics. It also explains how

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales / Master Investigación Didáctica de la Lengua i Literatura, Profesor Educación Secundaria y Profesor asociado a la UAB. <http://pagines.uab.cat/carlesanguera/> Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. carles.anguera@uab.cat

Recibido 4 de febrero de 2014, aceptado 15 de abril del 2014.

this temporality category can be worked with the students, which are the most important elements, and which has been the most relevant research. Finally, some results of a pioneer investigation that inquired with students on the images of the future and then developed a didactic sequence which allowed its work, is presented.

KEY WORDS: images of the future, historical consciousness, Secondary Education, Social Studies teaching methods, education for the future.

INTRODUCCIÓN

El futuro siempre ha sido objeto de deseo para el ser humano. Conocer lo que sucederá ha sido la tarea de oráculos, profetas, adivinos o visionarios. La humanidad, a pesar de las premisas de la ciencia, no parece haber aparcado estos deseos. Pensar e imaginar el futuro es una constante en nuestra cultura, hecho aún más inevitable si tenemos en cuenta los tiempos en que vivimos. Mientras unos países son considerados potencias emergentes, otros intentan frenar el decrecimiento. A la crisis económica se le une una crisis de valores. Los ideales de la democracia parecen haber sucumbido, o son cuestionados, ante los intereses económicos. Es en estos momentos cuando el pensar en el futuro adquiere un especial interés e importancia, y la enseñanza no puede cerrar los ojos. Hace ya 40 años que Toffler (1974) definía la educación como una preparación para el futuro, y cómo esta crea imágenes del futuro, con lo que los docentes debemos tener muy claro para qué futuro queremos preparar, de otra manera podemos hacer mucho daño a nuestros alumnos.

En este artículo se desarrollará el marco teórico sobre el cual se sustenta el trabajo del futuro en la educación y, en concreto, las ciencias sociales; cuáles han sido las investigaciones más representativas; y los resultados de una investigación sobre cómo trabajar el futuro en la educación secundaria.

MARCO TEÓRICO

El futuro y la temporalidad

El futuro es un concepto que juega un papel muy importante en el tiempo y la temporalidad, la conciencia histórica y las perspectivas de cambio y continuidad.

Para muchos historiadores preocupados por la función social de la historia, este ha sido un concepto preferente (entre otros, Fontana, 1982; Le Goff, 1991; Hobsbawm, 1998; Carr, 2003). Bell (1997) nos define el futuro como un elemento singular, no puede ser observado, ni todo lo que ha existido seguirá, el mañana es abierto y algunos futuros pueden ser mejores que otros. Por este motivo es fundamental el estudio del futuro. Para Bell, el hecho de pensar el futuro es esencial para las acciones humanas, ya que estas lo construirán. Para conseguirlo se debe tener el pasado y el presente como base. Autores como Slaughter (1994) e Inayatullah (1998) también reivindican la importancia del análisis de la historia y del presente para poder valorar y estudiar los futuros. El primero considera que la interpretación que hacemos en el presente sobre el pasado marcará nuestra anticipación en el futuro. Mientras que el segundo da una gran importancia a la macrohistoria, considera que a partir de las causas y los mecanismos de cambio histórico podemos establecer una estructura desde la cual profundizar en las posibilidades del mañana.

El futuro es un elemento clave dentro del tiempo y la temporalidad, dos conceptos indisolubles, por este motivo su presencia en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido reivindicada muchas veces (Pagès, 1989, 2004b; Santisteban, 1994; Anguera y Santisteban, 2012, 2013; Anguera, 2014). Cuando hablamos de temporalidad y de enseñanza de las ciencias sociales normalmente usamos el concepto de tiempo histórico. Según Pagès y Santisteban (2008) este es un metaconcepto, para estos autores el tiempo histórico debe ayudar a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro. Vinculado a la adquisición del tiempo histórico como conocimiento y como instrumento de la comprensión de la historia, encontramos un concepto fundamental como es la conciencia histórica (Rüsen, 2001; Seixas, 2006; Pagès y Santisteban, 2008), un concepto que se configura a partir de las relaciones entre las categorías de la temporalidad humana y que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro.

Dentro de la temporalidad encontramos dos nuevos elementos, el cambio y la continuidad. Santisteban (2007) establece que el cambio y la continuidad son dos conceptos inseparables y que desde los inicios de la humanidad son parte inherente de las acciones humanas. Para el autor siempre existen elementos de continuidad que permiten enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones, añade además, que sin cambio no habría tiempo. Los dos

elementos están muy relacionados con la conciencia histórica, ya que el tratamiento que reciban nos permitirá analizar los hechos de un modo o de otro. Así, para el autor se establecen tres perspectivas desde las cuales podemos entender los elementos de la temporalidad histórica: el azar, el determinismo y el cambio social.

Los *future studies* y la educación para el futuro

Los *future studies*, junto con la temporalidad histórica, son parte de los dos grandes marcos teóricos que más se han ocupado del tratamiento del futuro. Los *future studies* son un elemento clave en la incorporación del futuro en la educación y, en concreto, en la enseñanza de las ciencias sociales. Estos son un campo de investigación sobre el futuro que empezó a desarrollarse en la década de los sesenta. Su objetivo, según Bas (1999), es estudiar el futuro a través de un conjunto de análisis a partir de los indicios del presente. Este campo se ha denominado de diferentes formas: *future studies* es el nombre usado en el mundo anglosajón, mientras que prospectiva es la más conocida en el marco europeo. Otras denominaciones han sido *future research*, futurismo, futurología, *future's movement*, y futuribles y prognóstica en Rusia y la Europa del Este (Bell, 1997; Serra Del Pino, 1998).

Dentro del campo de estudio de la prospectiva en la enseñanza hay una perspectiva de trabajo conocida como la educación para el futuro, especialmente en el mundo anglosajón. Esta no deja de ser la vertiente educativa del campo de investigación anteriormente expuesto. Las temáticas más tratadas han sido la sostenibilidad y el análisis de las representaciones sociales. Su objetivo es ayudar al alumnado a desarrollar un optimismo y sentido de capacitación sobre sus propias perspectivas de vida y de futuro. Los trabajos más relevantes los encontramos en Hicks y Holden (1995), Hicks y Slaughter (1998), GidleyInayatullah (2002) o Hicks (2006). Es en tiempos de cambio y aceleración como los que vivimos (Whitaker, 1997; Sardar, 2010) cuando se hace muy necesario trabajar el futuro. Inayatullah (2000) considera esencial el trabajo de una educación para el futuro, no tanto por los tiempos de cambio, si no para poder entrever qué posibles evoluciones puede seguir el mundo. Hicks (1991, 2006, 2007) nos expone cuál es la voluntad de la educación para el futuro: el alumno a través de una información adecuada sobre el mundo y su entorno ha de poder trabajar con el futuro, así como identificar unos tipos de futuro, adquirir una visión más crítica y responsable, explorar los diferentes escenarios que puede haber y hallar qué implicaciones y consecuencias

tiene cada uno. Todo esto con el objetivo de que las futuras generaciones puedan contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Para conseguir sus objetivos la educación para el futuro ha trabajado entorno a tres ejes: los tipos de futuro, la enseñanza holística y las imágenes del futuro o representaciones sociales sobre el futuro.

Tipos de futuro

Tenemos diferentes tipos de futuro, divididos en dos bloques según sus características. Por un lado tenemos la propuesta de Von Weizsäcker (1970), en función de su lejanía en el tiempo cuando los pensamos: a) el cercano, que determina las acciones inminentes; b) el futuro mediato, que comprende los siguientes 20-30 años del individuo; y, c) el futuro lejano, de medio siglo en adelante. En el otro bloque encontramos los tipos de futuro en función de su viabilidad de realización. Estos fueron propuestos por Slaughter (1988) y son uno de los aspectos más trabajados en la educación para el futuro: a) los futuros posibles, que pueden ser todos los que podamos imaginar; b) los futuros probables, basados en pronósticos y tendencias lógicas; y, c) los futuros deseables, estos son los que deseamos o esperamos conseguir.

La enseñanza holística

Rogers (1998) propone el término de enseñanza holística, Gidleye Inayatullah (2002) reivindican la necesidad de este tipo de educación que parte de la búsqueda de la persona completa. Para las autoras la educación para el futuro permite trabajar los diferentes ámbitos de la experiencia humana, es decir, no se trabajan solo aspectos cognitivos, sino que los afectivos, emocionales y anímicos también deben tenerse en cuenta, propiciando así una mayor empatía respecto al entorno y el futuro que ayudará a potenciar el sentido del compromiso y la actuación para construir un mundo mejor.

Las imágenes del futuro o representaciones sociales

El trabajo de las imágenes del futuro o representaciones sociales sobre el futuro es el último de los elementos más destacados en la educación para el futuro. El concepto de imágenes del futuro ha sido más utilizado en el mundo anglosajón y el norte de Europa, mientras que el término de representaciones sociales ha

sido más empleado en el mundo francófono. Fue Moscovici (1984) quien propuso el concepto de representación social, y autores como Audigier (1997) o Lautier (1997a, 1997b) han trabajado e investigado sobre él.

Las imágenes del futuro son las representaciones concretas que nos hacemos del futuro, cómo lo vemos y cómo lo imaginamos. Para Slaughter (1991, 1998), estas juegan un papel más importante de lo que creemos en nuestras vidas, ya que son una guía para crear situaciones. Además, es necesario trabajarlas en contraposición a las imágenes que tenemos asumidas culturalmente. Hutchinson (1998) apunta que el hecho de conocerlas permite comprender qué educación preparará mejor al alumnado, a la vez que nos muestra cuáles son las expectativas y aspiraciones de las personas. El hecho de compartir estas imágenes ayuda a transformar a las sociedades hacia culturas más pacíficas y sostenibles.

Rubin y Linturi (2001) hacían una propuesta de estructura conceptual en la que establecían que las imágenes del futuro se crean a partir de los conocimientos que se transmiten en la educación, de los valores sociales, las tradiciones y creencias que hay en la sociedad, y finalmente de la identidad personal, comprendida por la edad, el género o los roles que uno adopta en la sociedad. Estas serían las que llamamos imágenes del futuro individuales y podemos establecer cuatro puntos de vista: a) optimistas, cuando creen que todo irá a mejor; b) pesimistas: el mundo será peor o un desastre; c) tecnológicas: en el mañana la tecnología será la clave; y, d) continuistas, que consideran que el futuro será muy similar al presente que vivimos.

Profundizando un poco en las representaciones sociales del futuro individual, se ha podido constatar que los chicos y chicas presentan diferencias en el momento de pensar su futuro personal y el futuro global (Toffler, 1974; Oscarsson, 1996; Rubin y Linturi, 2001; Brunstad, 2002; Anguera y Santisteban, 2012; Anguera, 2013). El futuro personal tiende a ser imaginado de forma más optimista que el global. Los estudiantes creen que a pesar de que el mundo empeorará, su vida personal no lo hará y podrán tener lo que quieren. Rubin y Linturi (2001) consideran que este hecho es debido a que el individuo crea las imágenes a partir de los valores que ha recibido en el núcleo familiar, es aquí donde los modelos del bienestar y sus valores han obtenido un resultado exitoso, mientras que las imágenes del futuro global se construyen a partir de los inputs exteriores, y si estos no son positivos, las imágenes tampoco.

Partiendo de las consideraciones de Santisteban (2006) y Pagès y Santisteban (2008) podemos establecer lo que serían las representaciones del futuro colectivas. Estas se forman a partir de: a) las creencias, como la escatología, el mesianismo o los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que dan lugar a las utopías; y, c) la ciencia, que es donde encontramos la prospectiva o los *future studies*.

Una síntesis de este marco teórico, en formato de estructura conceptual para el trabajo del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, puede consultarse en Anguera y Santisteban (2012) y Anguera (2013). La propuesta muestra la vinculación del futuro con los dos grandes ejes para su estudio: las formas de representación e interpretación del futuro; y el pensamiento histórico-social y la temporalidad. Del primer bloque emergen dos ramas, con los tipos de futuro y las imágenes del futuro, tanto individuales como colectivas, cada una con sus características. El segundo eje está compuesto por dos elementos relacionados entre sí: la conciencia histórica-temporal y las perspectivas de cambio y continuidad.

Investigaciones sobre las imágenes del futuro y su trabajo en la educación

Este apartado presenta una síntesis sobre cuáles han sido las investigaciones más destacadas en el campo de la educación para el futuro. La mayoría de ellas se centran en las imágenes del futuro. Este campo empezó en la década de los sesenta y se centró en analizar los relatos que los alumnos hacían sobre el futuro. Los textos mostraron desde visiones conservadoras hasta más pesimistas (Danziger, 1963; Cantril, 1965). En los años setenta Toffler (1974) estableció una disonancia entre lo que los jóvenes esperaban de su vida personal y cómo se imaginaban el futuro global y nacional. Griffith (1974) elaboró el que se considera uno de los primeros cursos de educación para el futuro en la educación secundaria, al terminarlo se constató cómo los alumnos habían conseguido contraponer los valores que cada uno tenía e identificar los más valiosos para el futuro, también les permitió adquirir más confianza y seguridad emocional en vida diaria. La otra gran investigación de los años setenta la llevó a término Ornauer et al. (1976), en ella se comprobó cómo la mentalidad pesimista era la predominante.

La década de los ochenta fue más prolífica, en ella encontramos los estudios de Livingstone (1983), Brown (1984), Johnson (1987) y Holden (1989). El segundo comprobó cómo las imágenes del futuro que tenían los alumnos eran un reflejo de

la política y la sociedad del momento. Johnson (1987) reflejó también el optimismo de los jóvenes en su futuro personal, contrapuesto con el pesimismo que tenían a nivel nacional.

En los años noventa fue cuando más investigaciones se realizaron. Encontramos las del Henley Centre (1991), Hicks y Holden (1995), Oscarsson (1996), Gidley (1998), Hutchinson (1998), Eckersley (1999), Brunstad (2002), Head (2002), Hideg y Novaky (2002), Rubin (2002), Stewart (2002).

De estas destacamos el estudio de Hutchinson (1998), en él se comprobó cómo los alumnos de educación secundaria de Australia mostraban un sentimiento de negatividad, fruto en parte de la presión escolar y la competitividad, para ellos el mundo era un sitio sin compasión, despersonalizado, insostenible y violento. El autor también estableció cuatro tipologías del futuro, similares a las que se expusieron anteriormente. Rubin (2002) constató también la dicotomía que establecían los alumnos entre el futuro personal, optimista, y el futuro global, pesimista. La gran investigación de esta década la llevaron a término Hicks y Holden (1995) en 400 alumnos de entre 7 y 18 años. En ella se reveló cómo la capacidad de pensar el futuro de los estudiantes no estaba muy desarrollada y sus imágenes tendían al pesimismo, y cuando más mayores eran, este crecía. Stewart (2002), elaboró una secuencia curricular en la que se trabajaba el futuro. Los cambios que se produjeron en las imágenes de los alumnos fueron notables. Antes de empezar la unidad el 37% de los estudiantes creía que el mundo sería mejor en el futuro, mientras que un 43% pensaba que sería peor. Al terminar la secuencia un 68% de alumnos pensaba que el mundo sería mejor, y solo un 4% que sería peor. Gidley (1998) investigando en centros de educación secundaria seguidores de la pedagogía Steiner, comprobó cómo los alumnos estaban más preparados para los cambios y tenían menos problemas en abandonar los futuros temidos por los deseados. Eckersley (1999) a través de la realización de unos cuestionarios a 800 jóvenes de entre 15 y 24 años constató cómo no confiaban en un futuro mejor, por el contrario tendían a pensar que todo empeoraría, y se comprobó cómo los hombres tendían a un mayor optimismo que las mujeres.

En el siglo XXI, las investigaciones sobre el futuro no se centran tanto en analizar sus imágenes sino en realizar pequeñas actividades para poder incidir en sus hábitos o pensamientos, encontramos así a Jackson et al. (2002), Oehlers (2002) y Reed et al (2009). Podemos encontrar también en esta línea propuestas de trabajo

del futuro-presente, centradas en la participación democrática: Pagès (2004a), Santisteban et al. (2010) o Cano (2011). Aun así también hallamos investigaciones centradas en las imágenes del futuro, como los cuestionarios realizados por el UCAS y el Forum for the Future (2007, 2008) en los que se mostraba cómo los alumnos universitarios creían que la presencia de la tecnología aumentaría y cómo el medio ambiente empobrecerá cada vez más, el 78% consideraba esencial y necesario un cambio en el ritmo de vida.

Como síntesis de todas estas investigaciones, Hicks (1998) apunta que hay más una adicción a la distopía que no a la utopía, quizás como influencia de la posmodernidad. Gidley y Hampson (2005) consideran que estos estudios muestran el desamparo que sufren los alumnos ante el futuro. Por esta razón, Inayatullah (2002) cree que los resultados deben usarse para que los alumnos puedan lograr sus futuros preferibles.

Partiendo de todos estos estudios y consideraciones, encontramos unas investigaciones pioneras en este sentido en España (Anguera, 2011, 2013, 2014; Anguera y Santisteban, 2012, 2013; Santisteban y Anguera, 2013, 2014). La investigación que se presenta se llevó a término en tres centros de diferentes características, ubicados en diferentes zonas geográficas de Barcelona. En ella participaron 172 alumnos y 4 docentes del cuarto curso de educación secundaria. Se corroboraron algunos de los resultados anteriormente expuestos, como las diferencias entre el pensar el futuro personal y el global, como las imágenes del futuro son un reflejo de la cultura y la política del momento, o las tipologías de alumnos, entre otros. Junto con el análisis de las representaciones sociales sobre el futuro que tenían los alumnos, se elaboró una secuencia didáctica curricular que permitía trabajar la temporalidad y en concreto el futuro. Seguidamente se exponen algunos de sus resultados, divididos en dos partes, una referente a las imágenes del futuro, y otra a la propuesta de trabajo sobre el futuro.

LA INVESTIGACIÓN

Las imágenes del futuro

Las representaciones sociales del futuro del alumnado se identificaron a partir de dos instrumentos de investigación: el cuestionario y los grupos focales. La comparación de las respuestas de las herramientas permitió establecer una imagen

compleja y fiel de las representaciones sociales sobre el futuro del alumnado. Para establecer unas determinadas tipologías se usaron cuatro preguntas clave hechas a los alumnos: qué conceptos se imaginaban cuando pensaban en el futuro, cómo se imaginaban que sería el futuro teniendo en cuenta la historia, el dibujo de su ciudad en el año 2050, y cómo creían que sería su futuro personal. Se obtuvieron cuatro tipologías de alumnos, coincidentes ellas con las imágenes individuales que se tienen del futuro, estas son: optimistas (20%), pesimistas (39%), tecnológicas (20%) y continuistas (21%). En función de sus respuestas, también se corroboraron las diferencias que establecen entre el pensar el mañana personal o el del mundo. La mayoría de alumnos imaginan que vivirán de forma acomodada, con un trabajo por el que han estudiado y bien remunerado (96%), con una vivienda propia, y con recursos suficientes (94%). Estas imágenes contrastaban con las que tenían del mundo en el futuro, ya que muchas de ellas eran pesimistas. Sus argumentos para defender esta postura eran: “No, porque tú ves que el mundo va mal, pero a mí no, a mí me irá bien, porque es lo que quiero que pase; la vida diaria te la imaginas como ahora, pero te están bombardeando con ideas como el cambio climático y piensas, nuestro día a día como ahora, pero el mundo [...]; Yo por ejemplo lo escribí pensando que en 9 o 10 años iría a mejor”. Confirmando de esta forma la propuesta de Rubin (2002) sobre el porqué los alumnos piensan diferente a nivel personal que a nivel global.

Una propuesta para trabajar el futuro

Anteriormente se ha dicho que una de las partes importantes de la investigación consistió en la elaboración de una propuesta didáctica para trabajar el futuro, se presentan aquí algunas de las sesiones y actividades que se realizaron.

76

La primera sesión estaba dividida en dos grandes bloques, uno consistente en el trabajo de las categorías de la temporalidad, y el otro en el cambio y la continuidad. En la primera actividad los alumnos debían identificar, en dos imágenes, el pasado, el presente y el futuro. En la segunda disponían de una tabla como la siguiente.

	Pasado-presente Últimos 20 años		Presente-futuro Próximos 20 años	
	Ha cambiado	Permanece igual	Cambiará	Permanecerá igual
Vida personal				
Localidad				
País				
Mundo				

En ella el alumnado debía rellenar las diferentes casillas exponiendo qué aspectos habían cambiado y cuáles continuaban igual. Las respuestas, referente a la vida personal, fueron: la familia, la vida profesional/estudios, y los rasgos físicos; sobre la localidad: aspectos de construcción o reformas, aspectos políticos, y tradiciones populares; en el país hicieron referencia a cinco elementos: la política, los elementos económicos, demográficos, las ideologías y las tradiciones; finalmente, referente al mundo, también reflejaron aspectos económicos, tecnológicos, y los problemas medioambientales.

Como consideraciones generales se afirma que la mayoría de los alumnos no establecen relaciones temporales ni causales. Referente a las temporales la mayoría no demuestra una correlación ni coherencia entre los diferentes aspectos. Algunos alumnos consideran que las continuidades de los últimos 20 años persistirán un par de décadas más. En referencia a las relaciones causales, los estudiantes no consiguen establecer de forma satisfactoria relaciones entre los sucesos a diferentes niveles, no establecen una relación entre lo que pasa a nivel local, de país, o global y su desarrollo a nivel personal. Los ejemplos muestran cómo los alumnos se plantean los cambios y las continuidades de los diferentes elementos de forma aislada, sin relación entre ellos, ni en el lugar, ni en el tiempo.

La consiguiente sesión consistió en tres fases, en la primera, después de leer diferentes fragmentos de utopías, debían elaborar una propia. En la segunda debían elaborar una rueda de futuros (Hicks, 2006). En ella fueron capaces de establecer consecuencias a diferentes niveles. En la última actividad los alumnos debían continuar dos ejes cronológicos, uno referente a la evolución de la energía, y otro a los derechos de la mujer, veamos el ejemplo:

1800	1850	1900	1950	2000	ELS DRETS DE LA DONA				2050	2100	2150	2200
1971 Declaració drets de la dona					Futurs probables							
1893 Vot femení a Nova Zelanda												
1906 Vot femení a Nova a Finlàndia												
1914 Milers de dones entren a la indústria pesat												
1919 Vot femení a Alemanya												
1931 Vot femení a Espanya												
1965 Vot femení dones negres als EEUU												
1971 Vot femení a Suïssa												
1975 Any internacional de la Dona						Futurs possibles						
1997 Les dones cobren un 25% menys que els homes												
2003 Vot femení a l'Afganistan												
2009 Violència de Gènere a Espanya: 56 morts												
2010 Primera dona president del Parlament de Catalunya												

De las respuestas de los dos ejes se destacan tres hechos, uno referente a la noción del tiempo que tienen los alumnos, otro a la impersonalidad de los sucesos, y finalmente a los contenidos que usaron.

En relación al primero, se comprueba que los alumnos proponen los sucesos usando los años orientativos: 2050, 2100, 2150, 2200. Muy pocos alumnos son los que utilizan una cronología diferente. Esto muestra cómo el alumnado tiene dificultades para concretar, pensar e imaginar las fechas del mañana. También se constató cómo los alumnos tienden a poner fechas muy lejanas, tanto en los futuros probables como en los deseables. Este hecho demuestra que los alumnos no son conscientes de la importancia de los futuros deseables, ya que estos tendrían que ser cuanto antes mejor.

Referente a la impersonalidad de los sucesos, los alumnos describen el futuro como si no fueran a vivirlo, una alumna escribió: “2050, a las mujeres les pagarán el mismo sueldo que los hombres”. Las diferentes descripciones que dieron los alumnos confirmaron que el alumnado no se siente partícipe de los grandes sucesos que ocurrirán en un futuro, se muestran distantes y sin implicación.

Respeto a los contenidos que escribieron, en el caso de los derechos de la mujer, estos hacían referencia a: el mundo laboral, el gobierno, la igualdad, a su situación en países en vías de desarrollo, aspectos de la vida cotidiana, y su superioridad respecto al otro sexo. En el caso de la evolución de la energía, hacían referencia: a las energías renovables, al abandono de los recursos actuales, la no contaminación, nuevos descubrimientos, coches eléctricos, y el cuidado de la tierra.

Como conclusiones de esta actividad, se observa que no hay una suficiente implicación de los alumnos en los futuros sucesos, los ven lejanos y externos a su vida. Cabe considerar que tienden a ser más optimistas en lo que concierne a los derechos de la mujer, y no en la evolución de la energía lo cual imaginan como suceso poco esperanzador.

En la tercera sesión los alumnos debían elaborar un mural sobre las diferentes etapas históricas. La tarea consistía en clasificar las imágenes que se les daba según el momento histórico y el ámbito, ya fuera comida, organización, tecnología, paisaje y valores (Pagès y Santisteban, 2008). Los alumnos debían dibujar posteriormente los mismos aspectos para el futuro, estos fueron muy basados en la tecnología y un mundo apocalíptico. En la segunda actividad de la sesión, de forma individual, el alumnado debía valorar cuatro tipos de futuro (Hicks, 2006). Los estudiantes fueron capaces de concretar aspectos positivos y negativos de cada uno. El más deseado fue el futuro sostenible, pero también se mostraron conformes con el tecnológico y el continuista.

La última sesión se presentaba también con dos actividades. La primera era de forma grupal. Debían elaborar una ucronía a partir de un hecho histórico concreto: ¿Qué hubiera pasado si las bombas de Hiroshima y Nagasaki no se hubieran lanzado? Los alumnos concluyeron que hubiera habido más muertes y destrucción, pero que este hecho no hubiera cambiado demasiado el curso de la historia. La segunda actividad se basaba en una experiencia del proyecto ARIE (González-Monfort et al., 2010). Se presentaba una actividad con un contexto de crisis europea en el año 2061. Los alumnos recibían un correo electrónico de su hija que había emigrado a África para encontrar trabajo. En la correspondencia la hija pedía consejos sobre la situación que vivía, muy similar a la que muchos inmigrantes se han encontrado cuando han emigrado a los países de la Unión Europea. De los resultados se puede destacar el fuerte presentismo de los alumnos. Su capacidad para proyectarse en el futuro usando la conciencia histórica era prácticamente nula en la mayoría de casos. También mostraron muchas dificultades para contextualizar.

CONCLUSIONES

Preparar a los alumnos para el futuro debe ser el objetivo más importante de toda educación. En este artículo se ha aportado una aproximación al marco teórico de

donde procede la educación para el futuro y su vínculo con las ciencias sociales, en concreto con el tiempo y la conciencia histórica. También se han presentado las principales aportaciones que se han hecho en el campo, y los resultados de una investigación que hacía una propuesta de trabajo sobre el futuro. Se ha comprobado cómo las imágenes que los alumnos tienen sobre un posible mañana suelen recibir mucha influencia de agentes externos como los *mass media*. Si realmente queremos preparar al alumnado para un futuro mejor y ofrecerle las herramientas necesarias para transformar la sociedad, es imprescindible la inclusión del trabajo del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales. Estas deben tener sin duda entre sus finalidades, un aprendizaje para el futuro y para la construcción de la democracia. El estudio del futuro da sentido al estudio del pasado y del presente. La enseñanza de la historia, de la geografía, de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía, debe compensar las imágenes negativas y pesimistas que abundan en la cultura mediática, que favorecen actitudes conformistas, para formar en las capacidades necesarias para construir el futuro desde la autonomía personal y el compromiso social. En definitiva lograr el objetivo de toda educación (Toffler, 1974), un mundo mejor.

REFERENCIAS

Anguera, C. (2011). "Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària". En: Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 93-102). Bellaterra: Servei de publicacions UAB.

_____. (2013). "Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, No. 12, pp. 27-35.

_____. (2014). "Perquè educar per al futur?". *Perspectiva Escolar*, No. 373, pp. 34-38.

Anguera, C. & Santisteban, A. (2012). "El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática". En: De Alba, N., García, F.F. & Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 391-400). Vol 1. Sevilla: Díada Editora S.L.

_____. (2013). "Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 73, pp. 81-89.

Audigier, F. (ed.) (1997). *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP.

Bas, E. (1999). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.

Bell, W. (1997). *Foundations of futures studies*. Vol. 1: History, Purposes, and Knowledge. New Brunswick: Transaction Publishers.

Brown, M. (1984). "Young people and the future". *Educational Review*, No. 3, Vol. 36, pp. 303-315.

Brunstad, P.O. (2002). Longing for Belonging: Youth culture in Norway. En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 143-154). Westport: Praeger.

Cano, J. (2011). "Les audiències públiques als nois i noies de Barcelona". *Infància. Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, No. 52. En: <http://www.gencat.cat/benestarsocialifamilia/publica/butlletiDGAIA/num52/audiencies-publicues.htm>

Cantril, H. (1965). *The pattern of Human Concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Carr, E.H. (2003). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.

Danziger, K. (1963). "Ideology and utopia in South Africa: a methodological contribution to the sociology of knowledge". *British Journal of Sociology*, No. 1, Vol. 14, pp. 59-76.

Eckersley, R. (1999). "Dreams and expectations: young people's expected and preferred futures and their significance for education". *Futures*, No. 1, Vol. 31, pp. 73-90.

Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

Gidley, J. (1998). "Prospective youth visions through imaginative education". *Futures*, No. 5, Vol. 30, pp. 395-408.

Gidley, J. & Hampson, G. (2005). "The evolution of futures in school education". *Futures*, No. 4, Vol. 37, pp. 255-271.

Gidley, J. & Inayatullah, S. (eds.). (2002). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.

González Monfort, N., Henríquez, R., Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). "Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica". En: Pagès, J. & González Monfort, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de la Història* (pp. 145-157). Bellaterra: UAB Servei de Publicacions.

Griffith, P.P. (1974). "Teaching the twenty-first century in a twentieth-century high school". En: Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education* (pp. 197-216). New York: Random House.

Head, S. (2002). "I don't care about the future (If I can't influence it)". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 209-216). Westport: Praeger.

Henley Centre. (1991). *Young Eyes: Children's vision of the future environment*. London: Henley Centre for Forecasting.

Hicks, D. (1991). "Preparing for the millennium: Reflections on the need for the futures education". *Futures*, No. 6, Vol. 23, pp. 623-636.

_____. (1998). "Identifying sources of hope in postmodern times". En: Hicks, D. & Slaughter, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998* (pp. 217-230). London: Kogan Page.

_____. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

_____. (2007). "Lessons for the Future: a geographical contribution". *Geography*, No. 3, Vol. 92, pp. 179-188.

Hicks, D. & Holden, C. (1995). *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Hicks, D. & Slaughter, R. (eds.) (1998). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.

Hideg, E. & Novaky, E. (2002). "The future orientation of Hungarian youth in the years of the transformation". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 123-129). Westport: Praeger.

- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Holden, C. (1989). "Teaching about the future with younger children". En: Slaughter, R. (ed.). *Studying the future: an introductory Reader*. Canberra: Commission for the Future and Bicentennial Authority.
- Hutchinson, F. (1998). "Young people's hopes and fears for the future". En: Hicks, D. & Slaughter, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998* (pp. 133-148). London: Kogan Page.
- Inayatullah, S. (1998). "Macrohistory and futures studies". *Futures*, No. 5, Vol. 30, pp. 381-394.
- _____. (2000). "Deconstructing the year 2000". *Futures*, No. 1, Vol. 32, pp. 7-15.
- _____. (2002). "Youth, scenarios, and metaphors of the future". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 229-236). Westport: Praeger.
- Jackson, C., Burchsted, S. & Itzkan, S. (2002). "Learning with an Active Voice: Children and Youth creating preferred futures". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 197-208). Westport: Praeger.
- Johnson, L. (1987). "Children's visions of the future". *The futurist*, No. 3, Vol. 21, pp. 36-40.
- Lautier, N. (1997a). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Colin.
- _____. (1997b). *À la reconte de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Livingstone, D. (1983). *Intellectual and popular images of the educational and social future. Class Ideologies and Educational Futures*. London: Falmer Press.
- Moscovici, S. (1984). "The phenomenon of social representations". En: Farr, R.M. & Moscovici, S. (eds.). *Social representations* (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oehlers, A.L. (2002). "Imagining the future: Youth in Singapore". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 111-121). Westport: Praeger.

Ornauer, H., Wiberg, H., Sicinski, A. & Galtung, J. (eds.) (1976). *Images of the world in the Year 2000*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Oscarsson, V. (1996). "Pupil's views of the future". En: Osler, A. Rathenow, H.-F. & Starkey, H. (eds.). *Teaching for citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Pagès, J. (1989). "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico". En: Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laial Cuadernos de Pedagogía.

_____. (2004a). *Com volem la Barcelona del futur? Proposta didàctica per a l'estudi del passat, el present i el futur de la ciutat*. Barcelona: Ed. Conèixer Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

_____. (2004b). "Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". *Coleção Textos de Graduação*, Vol. 3, pp. 35-53. Brasil: UCSAL - Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo.

Pagès, J. & Santisteban, A. (2008). "Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica". En: Jara, M.A. (comp.). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Rio Negro: EDUCO.

Reed, M.S. et al. (2009). "Using scenarios to explore UK upland futures". *Futures*, No. 9, Vol. 41, pp. 619-630.

Rogers, M. (1998). "Student responses to learning about the futures". En: Hicks, D. & Slaughter, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998* (pp. 203-216). London: Kogan Page.

Rubin, A. (2002). "Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young finns". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 99-109). Westport: Praeger.

Rubin, A. & Linturi, H. (2001). "Transition in the making. The images of the future in education and decision-making". *Futures*, No. 3-4, Vol. 33, pp. 267-305.

Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Canadian Historical Consciousness: Therotical Frameworks. Vancouver: University of British Columbia.

Santisteban, A. (1994). "Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs". *Guix. Elements d'Acció Educativa*, No. 210, pp. 13-18.

_____. (2006). "Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique". *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), No. 6, pp. 77-90.

_____. (2007). "Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, No. 6, pp. 19-29.

Santisteban, A. & Anguera, C. (2013). "Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales". En: Díaz Matarranz, J.J., Santisteban, A. & Cascajero, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Alcalá: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

_____. (2014). "Education for the future: estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Pagès, J. & Santisteban, A. (coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 659-668). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Santisteban, A. (coord.), Fondevila, J. & Sánchez, F. (2010). "L'Estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local". En: Pagès, J. & González, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de la Història* (pp. 129-133). Bellaterra: UAB Servei de Publicacions.

Sardar, Z. (2010). "Welcome to postnormal times". *Futures*, No. 5, Vol. 42, pp. 435-444.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A framework for Assessment in Canada*. The historical thinking project. Canada.

Serra Del Pino, J. (1998). "The challenge of teaching future studies". *The American behavioral scientist*, No. 3, Vol. 42, pp. 484-492.

Slaughter, R. (1988). "Futuros". En: Hicks, D. (comp.). *Educación para la paz* (pp. 247-262). Madrid: Ed. Morata.

_____. (1991). "Changing images of future in 20th century". *Futures*, June, pp. 499-515.

_____. (1994). "Why we should care for future generations now". *Futures*, No. 10, Vol. 26, pp. 1075-1085.

_____. (1998). "The knowledge base of futures studies". En: Hicks, D. & Slaughter, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998* (pp. 39-54). London: Kogan Page.

Stewart, C. (2002). "Re-Imagining Your Neighborhood: a Model fo Futures Education". En: Gidley, G. & Inayatullah, S. (eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 187-196). Westport: Praeger.

Toffler, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

UCAS / Forum for the Future. (2007). The future leaders survey 2006/2007. En: <http://www.forumforthefuture.org/project/future-leaders-survey-200607/overview>

_____. (2008). The future leaders survey 2007/2008. En: <http://www.forumforthefuture.org/project/future-leaders-survey-200708/overview>

Von Weizsäcker, C.F. (1970). "Ideas sobre el futuro del mundo tecnológico". En: Jungk, R. et al. *La humanidad del año 2000* (pp. 15-32). Caracas: Monte Ávila Editores.

Whitaker, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.