

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE CÓMO ENSEÑAR EL FUTURO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A Research about How to Teach the Future in the Secondary Education

CARLES ANGUERA CERAROLS¹

Universitat Autònoma de Barcelona

Carles.Anguera@uab.cat

Recibido: 29.04.2013 / Aceptado: 12.06.2013

Resumen. La investigación pretende aportar instrumentos e ideas para el trabajo del futuro en la educación secundaria obligatoria, en concreto en la enseñanza de las ciencias sociales. Se hace una propuesta de estructura conceptual del futuro como instrumento para la investigación. Indaga en las representaciones sociales sobre el futuro de los estudiantes del último curso de la ESO. A partir de las representaciones de éstos se propone una clasificación según la concepción que tienen del futuro. Los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica que trabaja el tiempo y en concreto el futuro nos permiten comprender cómo puede ser introducida en las aulas y qué cambios produce en el alumnado.

Palabras clave. Imágenes del futuro, conciencia histórica, educación secundaria, didáctica ciencias sociales, educación para el futuro.

Abstract. The aim of this research is to provide tools and ideas to improve work on the future in secondary education, specifically in the teaching of social studies. What is proposed is a conceptual structure of the future, a tool for research. The study also analyses the social representations of the future of students in the last year of compulsory education. Considering the representations of this group, we establish four typologies of students according to their conception of the future. A teaching unit focused on time and the future was tested with the students. Its results show us how we can use the future in the classroom and what changes it produces in students.

Keywords. Images of the future, historical consciousness, secondary education, social studies teaching methods, education for the future.

INTRODUCCIÓN

El futuro es un concepto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. Es una parte muy importante del tiempo histórico y un elemento clave en la conciencia histórica. Las ideas sobre el futuro tienen una gran influencia en la forma como el alumnado aprende historia y ciencias sociales. Muchas veces éstas quedan olvidadas y relegadas por la enseñanza del presente (geografía) y del pasado (historia). La formación de la competencia social y ciudadana significa fomentar el desarrollo de las capacidades para participar en democracia e intervenir socialmente. Educar para el cambio social es enseñar a pensar y a construir el futuro, lo que llamamos aprender para el futuro. En este sentido la enseñanza de las ciencias sociales puede aportar muy poco a la educación y participación democrática si no se ayuda a los alumnos y no se les da un espacio para pensar y revisar sus imágenes del futuro. Es aquí donde se sitúa esta investigación basada en un estudio de casos de alumnos del

último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.² En ella se analizaron las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre el futuro, qué tratamiento tiene éste en el currículum y en los libros de texto, y cómo podemos introducir el concepto de futuro a partir de una propuesta didáctica. En este artículo vamos a exponer cuáles son los supuestos, preguntas y objetivos de la investigación, cuál es su marco teórico, qué metodologías se usaron y las conclusiones que se extrajeron de los resultados.

QUÉ QUEREMOS SABER Y CÓMO

Preguntas, objetivos y suposiciones

Esta investigación tiene como epicentro la siguiente cuestión: *¿Qué tratamiento tiene el concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Y qué tratamiento de-*

bería tener? Esta cuestión plantea un entramado complejo de preguntas que incluyen aspectos más concretos. Estos se pueden englobar en cuatro grandes áreas. En primer lugar, en cómo se puede desarrollar una estructura conceptual sobre la enseñanza del futuro. Posteriormente en qué tratamiento tiene el concepto de futuro en el currículum y los libros de texto. Otro bloque son las representaciones sociales sobre el futuro y cómo se han formado las imágenes del mismo. Finalmente queremos analizar cómo se puede trabajar el futuro en el aula y qué cambios se producen en este proceso de aprendizaje del concepto de futuro.

A partir de todas estas consideraciones pudimos elaborar el supuesto de investigación del cual partimos. Hay un vacío de contenidos sobre el futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, dejando así, en manos de agentes externos como los medios de comunicación y otras experiencias fuera del marco escolar, una finalidad educativa esencial, como es la formación del alumnado para el cambio social.

Objetivos y metodología

Partiendo del contexto anteriormente expuesto, el objetivo fundamental de esta investigación es indagar en el tratamiento que tiene el futuro en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria y realizar propuestas de mejora. Los objetivos concretos fueron los siguientes:

- 1) Construir una propuesta de estructura conceptual sobre el futuro que nos ayude a su inclusión en las ciencias sociales.

- 2) Indagar en las representaciones sociales que tienen los alumnos de secundaria sobre el futuro.
- 3) Interpretar los espacios que tiene el alumnado para compartir sus imágenes, qué fuentes de información utiliza y qué grado de compromiso tiene con la construcción de un mundo mejor.
- 4) Establecer tipologías de estudiantes en cuanto a las representaciones sociales que tienen sobre el futuro.
- 5) Analizar las ideas del profesorado sobre la inclusión del futuro y qué tratamiento tiene en las aulas.
- 6) Elaborar una propuesta de intervención didáctica para introducir el trabajo del futuro en el aula e interpretar los resultados del trabajo del alumnado.

Esta investigación educativa es cualitativa, está basada en el estudio de casos. En ella se interpretan los aspectos más relevantes del concepto de futuro en los alumnos de educación secundaria. Es una investigación crítica: *a)* interpreta para transformar la realidad, en este caso el vacío que hay en el trabajo del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria; y *b)* ofrece instrumentos para el análisis de la práctica educativa, como camino de la renovación (Carr y Kemmis, 1988).

En el cuadro 1 se sintetizan los instrumentos y las cuatro fases de la investigación. Esta se llevó a cabo en tres centros de diferentes características, ubicados en diferentes zonas geográficas de Barcelona (el Berguedà, el Vallès Occidental y el Vallès Oriental). En ella participaron 172 alumnos y 4 docentes.

Cuadro 1. Instrumentos y fases de la investigación

Fase	Herramientas previas	Métodos o instrumentos	Nivel de intervención
Indagación en las representaciones	Modelo conceptual del futuro	Cuestionario Grupo focal	172 alumnos 16 alumnos
La secuencia formativa	Tipologías alumnos	Entrevista 1 profesorado Aplicación secuencia	4 docentes 172 estudiantes
Triangulación de los instrumentos e interpretación de los resultados	Observaciones en el aula. Materiales de la secuencia.	Entrevista 2 profesorado	4 docentes

La primera fase está relacionada con las representaciones sobre el futuro que tienen los alumnos de educación secundaria. Las siguientes corresponden a la preparación de la intervención didáctica, su implementación y su posterior análisis. Se han aplicado unos criterios de fiabilidad y de regulación, en especial a partir de la

triangulación de métodos, protagonistas y momentos investigados. Así, por ejemplo, en el análisis de la secuencia didáctica se han triangulado las observaciones de las sesiones, con las entrevistas de valoración realizadas a los docentes y con los materiales que realizaron los alumnos.

MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DE ESTRUCTURA CONCEPTUAL

El tiempo y la temporalidad humana

El futuro ha sido un concepto preferente para muchos historiadores preocupados por la función social de la historia (entre otros, Carr, 2003; Fontana, 1982; Le Goff, 1991; Hobsbawm, 1998). Éste es un elemento esencial dentro del tiempo y la temporalidad, que son dos conceptos indisociables. Álvarez (2007) considera que la temporalidad no es el tiempo, pero sin la temporalidad no puede haber tiempo. La temporalidad está formada por tres categorías: el pasado, el presente y el futuro. Nos permite situar los sucesos tanto generales como individuales y tomar conciencia del tiempo y sus categorías. Pero ¿qué relaciones se establecen entre las tres categorías de la temporalidad? Son muchos los autores que han intentado analizarlo. Gomà (1988) nos habla de un tiempo objetivo y de un tiempo subjetivo. También añade que el tiempo pasa y articula intrínsecamente el pasado y el futuro con el presente. Para Lewis y Weigert (1992) podemos distinguir el tiempo físico y el social. Otro autor, Bell (1997a), considera que el tiempo es continuo, lineal, unidireccional e irreversible. Es a partir de este continuo que se pueden definir el pasado, el presente y el futuro. De este mismo modo, Luhmann (1992) nos apunta que la relevancia del tiempo depende de la capacidad de medir las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Heidegger (citado por Lewis y Weigert, 1992) establece que las relaciones entre pasado, presente y futuro dependen de la proximidad, de modo que propone un presente más extensivo que abarque pasado y futuro. Contrario a él, encontramos a Hobsbawm (1998), que apunta que el pasado y el futuro están separados por una línea muy delgada que se llama presente, siendo éste muy efímero.

El tiempo histórico y la conciencia histórica/temporal en la enseñanza CCSS

Cuando hablamos de temporalidad y de enseñanza de las ciencias sociales normalmente usamos el concepto de tiempo histórico. Según Pagès y Santisteban (2008), éste es un metaconcepto. Para estos autores el tiempo histórico debe ayudar a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social, 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 (Seixas 2006: Rüsen 2001, 2010; Pagès y Santisteban 2008). Para Pagès y Santisteban (2008; 99): «*La conciencia histórica es conciencia temporal, se*

configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro [...] No es tan solo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro». Podemos ver de esta forma la relación que se establece entre las tres categorías en la enseñanza de las ciencias sociales, a través del pensamiento histórico y de la conciencia histórico-temporal.

Perspectivas de cambio y continuidad

Sin cambio no podríamos hablar de tiempo. Santisteban (2005) establece que el cambio y la continuidad son dos conceptos inseparables y que son la esencia de los estudios históricos y sociales. Los dos elementos están estrechamente vinculados con la conciencia histórico-temporal, ya que el tratamiento que reciben permite analizar los hechos de una manera u otra. Este autor establece tres perspectivas desde las cuales podemos entender los elementos de la temporalidad-histórica: el azar, el determinismo y el cambio social.

Los future studies

El concepto de futuro en la enseñanza parte de las propuestas de los llamados *future studies*. Éstos son un campo de investigación sobre el futuro que se empezó a desarrollar en la década de 1960. 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*, *fuurología*, *future's movement*, y *futuribles* y *prognóstica* en Rusia y la Europa del este (Bell, 1997a; Serra del Pino, 1998).

Bell (1997a) 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 mejor que otros. Por este motivo es esencial el estudio del futuro. Para Bell, el hecho de pensar el futuro es esencial para las acciones humanas, ya que éstas lo construirán. Para conseguirlo se debe tener el pasado y el presente como base de esta área de investigación, son el fundamento de los *future studies*. Autores como Slaughter (1994) e Inayatullah (1998b) 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, el segundo da una gran importancia a la macrohistoria, considerando que a partir de las causas y los mecanismos de cambio histórico podemos establecer una estructura desde la cual profundizar en las posibilidades del futuro.

La educación para el futuro

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. Ésta 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 Slaughter (1998), Hicks (2006), Hicks y Holden (1995) o Gidley e Inayatullah (2002). Una investigación pionera en este sentido en España ha sido la que presentamos y que también podemos ver en Anguera (2011) y Anguera y Santisteban (2012), basada en trabajos anteriores de Santisteban (1994 y 2006) sobre el futuro y la temporalidad.

Es en tiempos de cambio y aceleración como los que vivimos (Whitaker, 1997) 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, sino 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 que las futuras generaciones puedan contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Para conseguirlo la educación para el futuro se basa en tres pilares: los tipos de futuro, las imágenes del futuro y la enseñanza holística.

Tenemos diferentes tipos de futuro. Éstos se pueden dividir en dos bloques dependiendo de sus características. En el primero encontramos los propuestos por Von Weizsäcker (1970): en opinión de este autor tenemos tres tipos de futuros en función de su lejanía en el tiempo cuando los pensamos: *a)* el cercano, que determina las acciones inminentes; *b)* el futuro mediano, 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 son: *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. Fueron citados por Slaughter (1988) y son uno de los aspectos más trabajados en la educación para el futuro.

El trabajo de las imágenes del futuro es otro de los elementos más destacados de la educación para el futuro. Se trata de las representaciones concretas que nos hacemos del futuro, cómo lo vemos y cómo lo imaginamos. Para Slaughter (1991, 1998), las imágenes del futuro 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 saber 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 las sociedades en culturas más pacíficas y sostenibles. Según Rubin y Linturi (2001), estas se crean a partir de los conocimientos que se transmiten en la educación, de los valores sociales, 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. Podemos ver cómo las imágenes del futuro no dejan de ser lo que se conoce como representaciones sociales, concepto que propuso Moscovici (1984). Este concepto ha sido muy trabajado y usado en las investigaciones de Audigier (1997) o Lautier (1997a, b).

Hay dos tipos de imágenes del futuro, las colectivas y las individuales. Las primeras 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* (Santisteban, 2006; Pagès y Santisteban, 2008). Las representaciones individuales pueden considerarse desde 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 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; Rubin y Linturi, 2001; Brunstad, 2002; Anguera y Santisteban, 2012). 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.

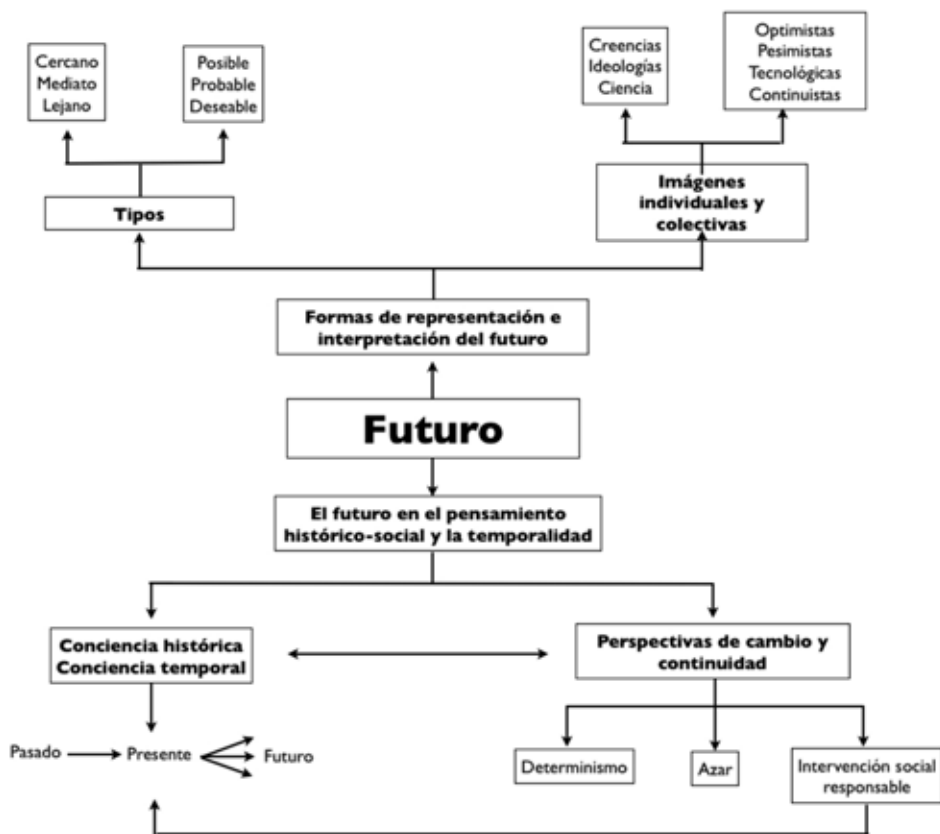
El último elemento clave de la educación para el futuro es lo que se conoce como enseñanza holística. Este término fue propuesto por Rogers (1998) y parte de la búsqueda de la persona completa. Para la autora la educación para el futuro permite trabajar los diferentes ámbitos de la experiencia humana, es decir, no se trabajan sólo aspectos cognitivos, sino que los afectivos y anímicos también deben tenerse en cuenta.

Propuesta de marco teórico o estructura conceptual

Seguidamente se presentará una propuesta de estructura conceptual para el trabajo del concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, basada en el mar-

co teórico que se ha expuesto, (Anguera y Santisteban, 2012). La propuesta muestra la vinculación del futuro con los dos grandes ejes para su estudio: a) las formas de representación e interpretación del futuro; y b) el pensamiento histórico-social y la temporalidad.

Podemos observar que 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 también por dos elementos relacionados entre sí, la conciencia histórico-temporal y las perspectivas de cambio y continuidad. En el primero vemos cómo el futuro es el resultado de las acciones del pasado y del presente. Las acciones para llegar al futuro pueden ser muchas y con múltiples resultados posibles. El segundo eje está conectado a las perspectivas de cambio y continuidad. En él observamos cómo la intervención social responsable está vinculada con las tres categorías de la temporalidad, ya que es a partir de ésta que podemos transformar el presente y construir el futuro.



LOS RESULTADOS

Las preguntas y objetivos de esta investigación se agrupan en cuatro ámbitos: la propuesta de un marco conceptual, el tratamiento del futuro, las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre el futuro y el trabajo del futuro en el aula. El primer ámbito ya se ha realizado. A continuación nos centraremos en los tres restantes.

El tratamiento del futuro

El tratamiento del concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales se ha analizado desde tres perspectivas diferentes: el espacio que tiene en el currículum, en los libros de texto y la atención que recibe por parte del profesorado. En el currículum podemos constatar que el futuro aparece en muy pocas ocasiones y lo hace en forma de tres apreciaciones (Gough, 1990): *a)* de forma tácita, como elemento de las tres categorías de la temporalidad; *b)* como un elemento prestado, en que el concepto de futuro se utiliza en referencia a otros ámbitos; y *c)*, finalmente, como una herramienta de transformación, como llave para mejorar el mundo (este enfoque sólo aparece una vez en todo el decreto curricular). Podemos observar cómo en el currículum el futuro es sólo una idea llena de buenas intenciones, pero en ningún momento se convierte en un objetivo, como sí sucede en cambio en el currículum inglés, en el que el futuro es un eje vertebrador.

Una vez analizadas las propuestas editoriales, podemos comprobar que éstas siguen todas las instrucciones curriculares. Por tanto, también hay un vacío en la presencia del concepto de futuro. Éste queda reducido al ámbito de la geografía, más concretamente en el estudio del medio ambiente y la sostenibilidad. Encontramos tan sólo algunas actividades, como la valoración de causas y consecuencias, utilizadas en el contexto de la educación para el futuro, pero siempre vinculadas a la sostenibilidad.

En las consideraciones del profesorado destaca su valoración sobre el trabajo del futuro como un aspecto necesario e importante. Los profesores entrevistados consideran que la inclusión del futuro ayuda a los alumnos a pensar y les da una mejor preparación para la participación democrática. No podemos pedir que construyan un futuro sin darles herramientas para hacerlo. Para ellos el futuro debería tener el suficiente tratamiento para que las ciencias sociales consigan su objetivo: formar ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo, transformación y mejora de la sociedad. Al mismo tiempo la mayoría coincide en su falta de formación y de materiales de apoyo para la incorporación del futuro en sus clases.

Las representaciones sociales

Las imágenes del futuro del alumnado se han identificado a partir de dos instrumentos de investigación: el cuestionario y los grupos focales. Con estas dos herramientas se cuestionaron y se trabajaron diferentes aspectos: cómo se imaginaban su vida el mundo en una fecha concreta; se les pidió dibujar aspectos de su ciudad en el futuro; cómo les afectaban las diferentes categorías de la temporalidad humana; qué oportunidades para comunicar sus opiniones respecto al futuro y la solución de problemas tenían en el aula; y cómo afrontaban las diferentes realidades y problemas sociales del mundo actual. La comparación de las respuestas del cuestionario con las de los grupos focales nos permitió establecer una imagen compleja y fiel de las representaciones sociales sobre el futuro del alumnado. Pudimos comprobar cómo todos coincidían con que en el instituto no se les daba el suficiente espacio para expresar su opinión, solo el 31 por ciento creía que sí disponían de oportunidades. Las herramientas que más usan para informarse son los medios de comunicación (73 por ciento), Internet (67 por ciento) y el instituto (66 por ciento). Y los problemas sociales que más les preocupan son las guerras (47 por ciento), el hambre en el mundo (43 por ciento), el paro (51 por ciento) y la contaminación del planeta (49 por ciento). Cuando se indagó en el grado de compromiso que tienen para mejorar el mundo, todos los alumnos se mostraron dispuestos a trabajar y renunciar a ventajas, pero pidieron una sociedad más justa e igualitaria en la que todo el mundo contribuya por igual.

En relación con sus representaciones sobre tiempo y cambio, la mayoría (71 por ciento) concibe el tiempo como algo dinámico, ya sea cíclico o de un extremo a otro. Además consideran que el pasado, tanto el personal (76 por ciento) como el histórico son herramientas para aprender y pensar el futuro.

Cuando decidimos establecer unas determinadas tipologías nos centramos en cuatro preguntas clave: *a)* qué conceptos se imaginaban cuando pensaban en el futuro; *b)* cómo se imaginaban que sería el futuro teniendo en cuenta la historia; *c)* el dibujo de su ciudad en el año 2050; y *d)* cómo creían que sería su futuro personal. Sus respuestas se triangulaban y obtuvimos cuatro tipologías de alumnos, coincidentes con las imágenes individuales que se tienen del futuro, que son: optimistas (20 por ciento), pesimistas (39 por ciento), tecnológicas (20 por ciento) y continuistas (21 por ciento). En función de sus respuestas, en relación con las formas de imaginar el futuro, también pudimos corroborar las diferencias que establecen entre el pensar el mañana personal o el del mundo. La mayoría de alumnos se imagina que vivirá de forma

acomodada, con un trabajo para el que han estudiado y bien remunerado (96 por ciento), con una vivienda propia y con recursos suficientes (94 por ciento). Estas imágenes contrastaban con las que tenían del mundo en el futuro, ya que muchas de ellas eran pesimistas.

Una propuesta para trabajar el futuro

Considerando el análisis del contexto educativo, de la poca presencia del futuro en los documentos prescriptivos y los materiales de aula, y las representaciones sociales de los alumnos, se elaboró una secuencia didáctica que nos permitiera la introducción y el trabajo del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales. La secuencia partía de los principios y objetivos marcados en el currículum y permitía un trabajo competencial. Esta secuencia constó de cuatro sesiones y en ellas se realizaron diferentes actividades que nos permitieran conseguir nuestros objetivos.

La primera sesión consistió en trabajar las categorías de la temporalidad y el cambio y la continuidad. En ella los alumnos debían identificar, en la imagen de una ciudad y en un reloj de arena, el pasado, el presente y el futuro. Los alumnos identificaban en el reloj el tiempo de forma gráfica, el pasado era la arena caída, el presente la que caía y el futuro la que todavía no había caído. En el caso de la ciudad los alumnos relacionaban el pasado con los elementos históricos, el presente con los edificios y personas que había, y el futuro con los niños de la calle y los edificios en construcción. Los alumnos mostraron algunas dificultades para identificar cambios y continuidades en todos los ámbitos, ya sea el personal, el local, el nacional o el mundial.

La segunda sesión consistió en un trabajo en grupo. Los alumnos, después de leer diferentes fragmentos de utopías, debían elaborar una propia. Se pudo observar cómo la mayoría consideraban el mundo actual como base y proponían un mundo antagónico, con más paz y justicia, o a veces más tecnificado. Mostraron una gran reticencia a proponer un mundo muy diferente al actual y a pensar en grandes transformaciones. Una segunda actividad consistió en elaborar una rueda de futuros (Hicks, 2006). En ella fueron capaces de establecer consecuencias a diferentes niveles. Finalmente, cuando se les pidió que continuaran unos ejes cronológicos teniendo en cuenta los futuros probables y los deseables (energía, población, trabajo, igualdad...), hicieron unas propuestas muy personales. Además situaron los sucesos deseables en un espacio muy lejano en el tiempo.

En la tercera sesión los alumnos debían elaborar un mural sobre las diferentes etapas históricas. La tarea consis-

tía en clasificar las imágenes que se les daban según el momento histórico y el ámbito, ya fuera comida, organización, tecnología, paisaje y valores. Los alumnos debían dibujar posteriormente los mismos aspectos para el futuro. En ese momento el debate entre ellos fue intenso. Las ciudades aparecieron con un alto componente tecnológico o derruidas. La organización política apareció dominada por guerras y autoritarismo, si bien algunos alumnos optaron por la convivencia. La alimentación estaba dominada por la comida rápida y/o concentrada. Los valores sociales se basaban en la convivencia y, por otro lado, no había creencias relacionadas con la religión. En el ámbito tecnológico predominaban los robots y autos voladores, así como el armamento. Podemos ver así que cuando concretan las imágenes del futuro los alumnos tienden a utilizar las mismas imágenes que transmiten los medios de comunicación.

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 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 este hecho no hubiera cambiado demasiado el curso de la historia. Sí consideraban que hubiera habido más muertes y destrucción. En la segunda actividad los alumnos, de forma individual, tenían que contestar un correo electrónico a partir de una situación imaginaria localizada en un hipotético futuro (González *et al.*, 2008, 2010). Con esto se pretendía observar la capacidad de mostrar una cierta conciencia histórica, relacionando pasado, presente y futuro, y ser a la vez una síntesis de la unidad. 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 GENERALES

Hemos visto cómo el tratamiento del futuro en la educación secundaria en Catalunya es nulo. El profesorado lo ve como algo necesario, aunque reconoce que no dispone de las herramientas necesarias. Podemos considerar que es muy difícil conseguir la preparación y formación

para la participación democrática si la enseñanza de las ciencias sociales sigue centrada en dos categorías temporales, el pasado y el presente. El futuro debería ser una categoría temporal esencial entre las finalidades y contenidos de las ciencias sociales, como lo es en el currículum inglés por ejemplo. Hemos comprobado cómo el alumnado construye sus informaciones y previsiones sobre el futuro a partir de los agentes externos como los *medios de comunicación de masas* o Internet, aunque también a partir de las experiencias en el centro escolar. No podemos olvidar que es en este espacio escolar donde se les debe ayudar a configurar sus representaciones sociales y sus capacidades para la prospectiva. Después del trabajo del futuro en el aula podemos concluir que a pesar de que éste no ha conseguido modificar en general las imágenes del alumnado, sí que hemos podido incidir en ellas. Comparando las repuestas del cuestionario inicial con las de la secuencia, hemos visto que estas últimas están más elaboradas y son más consistentes.

NOTAS

¹ Carles Anguera Cerarols, profesor de secundaria en las especialidades de ciencias sociales y lengua extranjera-inglés. Profesor asociado de la Universidad Autónoma de Barcelona en la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en didáctica de las ciencias sociales. Máster en didáctica de la lengua y la literatura.

Los contenidos trabajados han permitido a los alumnos entender mejor la complejidad de la prospectiva, así como la diferencia entre los tipos de futuro y las consecuencias de las acciones. Les ha permitido a la vez disponer de un espacio de debate, expresión y reflexión sobre qué futuros se imaginan y qué consecuencias tienen. Tal y como manifestaron los alumnos en un grupo focal, realizar las sesiones les ha permitido pensar en el futuro, utilizar lo que han aprendido para proyectarse en el futuro. La implementación de la secuencia didáctica ha proporcionado a los alumnos herramientas para reflexionar sobre el futuro, así como evidenciar la necesidad de utilizar sus conocimientos para pensar alternativas a su realidad personal y colectiva. Es por estos motivos por lo que podemos considerar esta investigación como un pequeño paso para la integración y trabajo del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, para mejorar la participación democrática y educar para el cambio social.

² Este trabajo se sitúa en una línea de investigación dirigida por el doctor Antoni Santisteban. La investigación que se presenta aquí es una síntesis de la tesis doctoral de Anguera, A. (2012): «El concepto de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudi de cas a l'educació secundària». Barcelona: UAB. Tesis doctoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, M. (2007). *Teoría de la historicidad*. Madrid: Ed. Síntesis.

ANGUERA, C. (2011). «Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària». En: PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB, pp. 93-102.

ANGUERA, C. y SANTISTEBAN, A. (2012). «El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática». En: ALBA, N., GARCIA, F. F. y SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol 1*. Sevilla: Díada Editora, pp. 391-400.

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

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

BELL, W. (1997a). *Foundations of Futures Studies. Vol 1: History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.

— (1997b). *Foundations of Futures Studies. Vol 2: Values, Objectivity, and the good society*. New Brunswick: Transaction Publishers.

BRUNSTAD, P.O. (2002). Longing for Belonging: Youth culture in Norway. En: GIDLEY, G. y INAYATULLAH, S. (Eds.). *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*. Westport: Praeger, pp. 143-154.

CARR, E.H. (2003). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel (nueva edición completa).

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

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

GIDLEY, J. e INAYATULLAH, S. (Eds.). (2002) *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*. Westport: Praeger.

GOMÀ, F. (1988). Antropología del temps. En: GOMÀ et al. *Cicle de conferències. El temps*. Barcelona: Ed. Fundació Caixa de Pensions.

GONZÁLEZ MONFORT, N., GONZÁLEZ, P., HENRÍQUEZ, R., LLOBET, C., PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). «El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Cataluña». *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie. Nouvelles perspectives de recherche*. Reims: IUFM Champagne-Ardenne.

GONZÁLEZ MONFORT, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J. y 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. y GÓNZALEZ, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: UAB Servei de Publicacions, pp. 145-157.

GOUGH, N. (1990). Futures in Australian Education: Tacit, Token and Taken for Granted Futures. *Futures*, 22(3), pp. 298-310.

HICKS, D. (1991). Preparing for the Millenium: Reflections on the Need for the Futures Education. *Futures*, 23(6), pp. 623-636.

HICKS, D. (2006) *Lessons for the Future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

— (2007). Lessons for the Future: A Geographical Contribution. *Geography*, 92(3), pp. 179-188.

HICKS, D. y HOLDEN, C. (1995) *Visions of the Future: Why We Need to Teach for Tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

HICKS, D. y SLAUGHTER, R. (eds.) (1998). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.

HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica.

HUTCHINSON, F. (1998). Young People's Hopes and Fears for the Future. En: HICKS, D. y SLAUGHTER, R. (Eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page, pp. 133-148.

INAYATULLAH, S. (1998). Macrohistory and Futures Studies. *Futures*, 30(5), pp. 381-394.

— (2000). Deconstructing the Year 2000. *Futures*, 32, pp. 7-15.

LAUTIER, N. (1997a). *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colín.

— (1997b). *À la recontre de l'histoire*. París: Presses Universitaires du Septentrion.

LE GOFF, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós. Barcelona.

LEWIS, J. D. y WEIGERT, A. J. (1992). Estructura y significado del tiempo social. En: RAMOS, R. *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A – Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 89-132.

MOSCOVICI, S. (1984). «The Phenomenon of Social Representations». En: FARR, R. M. y MOSCOVICI, S. (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-70.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). «Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica». En: JARA, M. A. (comp.). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Río Negro: Educo, pp. 91-124.

ROGERS, M. (1998). «Student Responses to Learning About the Futures». En: HICKS, D. y SLAUGHTER, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page, pp. 203-216.

RUBIN, A. y LINTURI, H. (2001). «Transition in the Making. The Images of the Future in Education and Decision-Making». *Futures*, 33(3-4), pp. 267-305.

RÜSEN, J. (2001). «What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence». Paper presented at the Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical frameworks, Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver: University of British Columbia.

RÜSEN, J. (2010). *E o ensino de História*. Curitiba, Brasil: Ed UFPR.

SANTISTEBAN, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 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), 6, 77-90.

SEIXAS, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assesment in Canada. *The Historical Thinking Project*. Canadá. [en línea] <http://historicalthinking.ca/documents/benchmarks-historical-thinking-framework-assessment-canada> [Consulta, 10 de octubre de 2012].

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

— (1991). «Changing Images of Future in 20th Century». *Futures*, June, 499-515.

— (1994). «Why We Should Care for Future Generations Now». *Futures*, 26(10), pp. 1075-1085.

— (1998). The Knowledge Base of Futures Studies. En: HICKS, D. y SLAUGHTER, R. (eds.) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page, pp. 39-54.

TOFFLER, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education*. Nueva York: Random House.

WHITAKER, P. (1997). *Primary Schools and the Future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.

VON WEIZSÄCKER, C. F. (1970). «Ideas sobre el futuro del mundo tecnológico». En: JUNGK, R. *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Ávila Editores, pp. 15-32.