



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

EL CONCEPTO DE FUTURO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU INFLUENCIA EN LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Carles Anguera y Antoni Santisteban*

Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Diferentes investigaciones han demostrado que las representaciones sociales de las personas sobre el futuro influyen de manera decisiva en su predisposición para la participación social. Y, sin embargo, si analizamos los currículos o los libros de texto, el futuro recibe muy poca atención. Desde la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria o secundaria, las capacidades para la prospectiva parecen estar olvidadas, sin tener en cuenta que la construcción del futuro personal y colectivo debe ser su finalidad más importante (Santisteban, 2004). Por otro lado, en los medios de comunicación, la televisión, el cine u otros medios o tecnologías de la información, la imagen que se ofrece del futuro acostumbra a ser muy negativa y pesimista.

La enseñanza de las ciencias sociales, a través de la educación para la ciudadanía, la historia y la geografía, contribuye directamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, ayudando a la formación de una ciudadanía activa y responsable, capaz de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad. El tratamiento del concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales implica el desarrollo de capacidades para la valoración crítica de la realidad social, para la argumentación, para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, para tomar decisiones que implican un compromiso social, en definitiva, para participar y construir un futuro mejor.

En los últimos años hemos realizado diversas investigaciones y propuestas de enseñanza relacionadas con conceptos sobre la temporalidad histórica y, especialmente, con el concepto de futuro (Santisteban, 2007; Pagès y Santisteban, 2008; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2010; Anguera, 2011). En la actualidad analizamos los resultados de una nueva investigación sobre el tratamiento del concepto de futuro, iniciada en el curso escolar 2010-2011. En ella han participado tres centros de educación secundaria de Cataluña, todos ellos de diferentes zonas y características. Trabajamos con un total de 4 profesores y 176 alumnos de cuarto curso de la ESO. Este estudio se ha desarrollado en tres fases:

* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. E-Mails: canguer3@xtec.cat; antoni.santisteban@uab.cat.

- a. la elaboración de un marco teórico conceptual sobre el concepto de futuro que nos ayudara a tomar decisiones para la indagación sobre las representaciones del alumnado y también para elaborar una propuesta didáctica;
- b. la identificación de las representaciones sociales sobre el concepto de futuro a partir de un cuestionario y de debates en *focus group*, de manera que pudiéramos establecer tipologías en el alumnado;
- c. el diseño y experimentación de una secuencia didáctica de ciencias sociales para la educación secundaria sobre temas relacionados con el pensamiento sobre el futuro, con la colaboración de algunos profesores de educación secundaria.

Expondremos algunos resultados significativos de esta investigación, pero nos centraremos en este caso en los datos relativos a las representaciones sociales del alumnado.

EL MARCO TEÓRICO

El concepto de futuro en la enseñanza parte de las propuestas de los llamados *future studies*, también conocidos en Europa como prospectiva. Según Bell (1997a) el estudio del futuro tiene como objetivos: descubrir o inventar, examinar, evaluar y proponer futuros posibles, probables y preferibles. Por tanto, la razón principal de su inclusión en la enseñanza es contribuir al trabajo por el bienestar del entorno y de la humanidad. Bas (1999) apuntaba que la prospectiva parte de un análisis del presente para estudiar el futuro. Autores como Slaughter (1994) o Inayatullah (1998) introducen el pasado como elemento clave para el futuro. El primero considera que la interpretación que hacemos en el presente sobre el pasado marcará nuestra anticipación en el futuro. Mientras que el segundo daba una gran importancia a la macrohistoria, de tal manera que es a partir de las causas y los mecanismos de cambio histórico como podemos establecer una estructura desde la cual profundizar en las posibilidades del futuro.

Desde los estudios sobre la conciencia histórica encontramos interrelaciones con los *future studies* y con el trabajo desde otras ciencias sociales. El concepto de conciencia histórica es definido por Rüssen (2001 y 2010) como las operaciones mentales que nos permiten usar la experiencia para orientarnos en la vida presente y pensar el futuro. Así, una de las finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia es establecer las relaciones oportunas entre pasado, presente y futuro (Pagès y Santisteban, 2008). 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).

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 Inglaterra y Australia. Las temáticas más tratadas han sido la sostenibilidad y el análisis de las representaciones sociales. Los trabajos más relevantes los encontramos en Hicks y Slaughter (1998), Hicks (2006), Hicks y Holden (1995, 2010) o Gidley e Inayatullah (2002). Una investigación pionera en este sentido en España ha sido la que ha realizado uno de los autores de este texto (Anguera, 2010 y 2011), basada en trabajos anteriores de Santisteban (1994 y 2006) sobre el futuro y la temporalidad. En ella, como en la investigación

que presentamos, también se confirmaron algunos de los resultados que los diferentes estudios internacionales ya habían apuntado, sobre la importancia de las imágenes del futuro del alumnado y sobre cómo éstas influyen en la predisposición a la participación democrática.

A partir de este marco teórico y entendiendo el futuro como un elemento integrante de las tres categorías de la temporalidad humana (pasado – presente – futuro) y del tiempo histórico en general, se elaboró el siguiente modelo conceptual sobre el futuro (Figura 1).

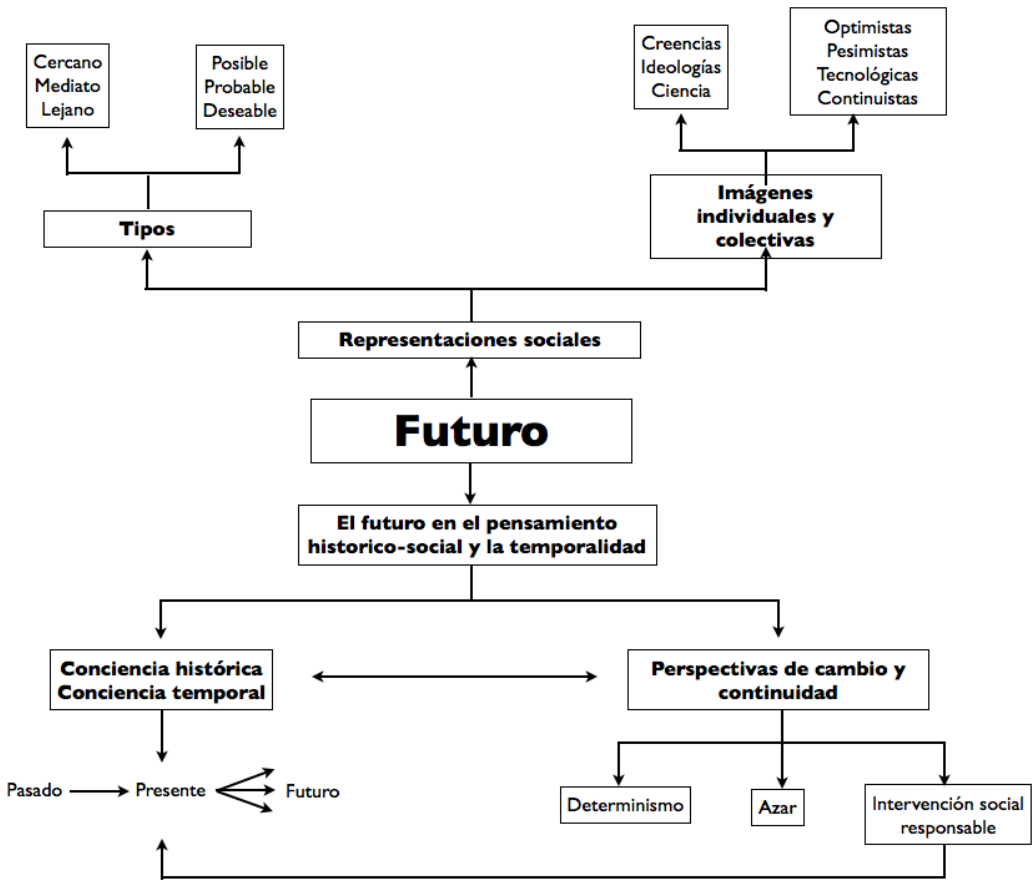


Figura 1: Modelo conceptual sobre el futuro. Fuente: Elaboración propia.

En esta estructura conceptual podemos ver cómo el concepto de futuro desde la enseñanza puede analizarse desde dos grandes ámbitos. Uno son las representaciones sociales y el otro es el pensamiento histórico-social y la temporalidad. La parte superior de la propuesta se centra en las representaciones sociales, que es un concepto desarrollado por Moscovici, que las define como: *“an explanatory device, and refer to a general class*

of ideas and beliefs, for us, they are phenomena which need to be described, and to be explained. They are specific phenomena which are related to a particular mode of understanding and of communicating – a mode which creates both reality and common sense” (1984, p. 19). A partir de las representaciones sociales, encontramos dos formas de clasificarlas y analizarlas, una referente a los tipos de futuro que podemos imaginar y otra sobre el carácter de las imágenes que nos formamos ya sean individuales o colectivas.

En relación con los tipos de representaciones podemos observar que no existe un solo futuro, sino varios, dependiendo de la viabilidad de su realización. Estos términos fueron citados 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 podemos imaginar; b) los futuros probables, basados en pronósticos y tendencias lógicas; y c) los futuros deseables, éstos son los que deseamos o esperamos conseguir. En referencia al alcance del futuro en las imágenes de las personas, según las consideraciones de Von Weizsäcker (1970), el ser humano concibe el futuro de tres formas distintas: 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.

Las representaciones del futuro como imágenes colectivas 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, es aquí donde encontramos la prospectiva o los *future studies* (Santisteban, 1999 y 2006). Las representaciones como imágenes 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) la continuista, el futuro será muy similar al presente que vivimos. Posteriormente expondremos cómo se han elaborado estas tipologías a partir de la propia investigación.

En la parte inferior de la estructura conceptual que proponemos analizamos el pensamiento histórico-social y la temporalidad, por un lado como conciencia histórica, por el otro como perspectivas de cambio y continuidad. La conciencia histórica es conciencia temporal y, en este sentido, la temporalidad humana está formada por tres categorías: el pasado, el presente y el futuro. De las tres categorías el futuro es la más olvidada en la enseñanza de las ciencias sociales o de la historia. En los estudios sobre el tiempo histórico se hace imprescindible comprender la continuidad entre pasado y presente, y valorar la historia como un conocimiento o un instrumento para la construcción del futuro (Pagès y Santisteban, 2008).

Por último, el concepto de futuro está unido a nuestras posibilidades de pensar las perspectivas de cambio y continuidad. Estos dos conceptos han estado siempre presentes en todas las culturas de la humanidad, siempre ha habido elementos de continuidad que permiten enlazar los hechos en la explicación histórica, así como también se han sucedido evoluciones y revoluciones. Y el binomio inseparable de cambio y continuidad permite establecer la periodización. Nuestra representación del cambio histórico en el pasado y del cambio en el futuro se configura desde perspectivas distintas e incluso contrapuestas: a) el determinismo; b) el azar; y c) la intervención social responsable, es decir, el creer que el futuro está escrito o es impredecible, o se puede decidir y construir.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO SOBRE EL FUTURO

A continuación expondremos algunos de los resultados más relevantes sobre: a) las tipologías de las representaciones sociales del alumnado; b) la dicotomía que establece el alumnado entre pensar el futuro personal y el nacional o mundial; y c) la responsabilidad o el compromiso frente a los problemas sociales.

Las tipologías de las representaciones sociales del alumnado

Indagar en las representaciones sociales sobre el futuro era uno de los ejes centrales de la investigación, ya que nos indica la predisposición a la participación ciudadana. Para ello utilizamos cuatro ítems: los conceptos del futuro, dibujos sobre el año 2050, cómo será la evolución de la historia en algunos aspectos y cómo será su vida personal.

En el primer bloque, sobre los conceptos que relaciona el alumnado con el futuro, debían escribir los conceptos que les sugería sin ningún criterio de clasificación o condición previa. A partir de los resultados las respuestas se podían clasificar en conceptos de tipo: pesimistas; tecnológicos; optimistas; de ámbito personal; heterogéneos (en éste había ideas de diferentes tipos); y finalmente definiciones de futuro.

Los ítems de cómo evolucionará la historia y cómo será su vida personal estaban orientados en una actividad propuesta por Lautier (1997). Para el devenir de la historia debían valorar el pasado y los hechos históricos, mientras que para su futuro debían tener en cuenta sus experiencias. El alumnado debía escoger entre una serie de figuras que representaban cinco posibles evoluciones en cada caso; éstas eran: todo mejorará; todo empeorará; todo seguirá igual; todo irá de un extremo a otro; todo se repetirá de forma cíclica.

Finalmente, el otro elemento que nos ayudó a establecer tipologías sobre las imágenes del futuro de alumnos y alumnas fueron unos dibujos que realizaron de su ciudad o de algún aspecto de ésta tal y como se la imaginaban en el año 2050. Estos dibujos nos permitían distinguirlos según su temática y clasificarlos en: tecnológicos, pesimistas, continuistas, sostenibles y otros; estos últimos eran dibujos inacabados o con serias dificultades para ser catalogados.

A partir de estos ítems se pudieron clasificar las representaciones sociales del alumnado, creando así las cuatro tipologías finales: a) alumnado de carácter optimista; b) pesimista; c) tecnológico; y d) continuista. Esta categorización coincide con la que Hutchinson (1998) plasmó en su investigación. Los primeros son alumnos que muestran tendencia a creer que el mundo irá a mejor, mientras que los segundos son lo opuesto, imaginándose un mundo apocalíptico. Los alumnos considerados tecnológicos consideran que la tecnología dominará todos los aspectos de la vida en el futuro. El último grupo lo representa el alumnado que cree que todo seguirá igual. Cabe decir que ningún alumno o alumna corresponde al cien por cien a una sola categoría, pero sus múltiples respuestas mostraban una tendencia hacia alguna de las cuatro tipologías.

Dicotomía entre el futuro personal y el futuro global

Profundizando un poco en las representaciones sociales pudimos constatar lo que Toffler (1974), Rubin y Linturi (2001) y Brunstad (2002) constataron: los chicos y chicas presentan diferencias en el momento de pensar su futuro personal y el futuro global. Cuando el individuo piensa su futuro siempre recibe la influencia de los agentes exteriores, ya sean los acontecimientos de actualidad en el mundo, los conocimientos de la escolarización o la educación familiar. Rubin y Linturi (2001) establecían que en el proceso de formación de las imágenes del futuro intervienen el conocimiento general que es el entrenado, el conocimiento social como serían las tradiciones y valores y la identidad personal o los roles que uno asume. Añadían también que las imágenes del futuro son un reflejo de la política y cultura del país.

En el momento en que se preguntó a los alumnos cómo creían que sería el futuro de la humanidad teniendo en cuenta la historia conocida, la mayoría de respuestas se situaban entre las que hacían referencia a que todo iría de un extremo al otro y las que consideraban que todo se repetiría y que la historia es cíclica. Por el contrario, en el ámbito personal, las representaciones más frecuentes del futuro fueron que todo sería mejor.

En otra actividad se pidió al alumnado que escogieran cómo se imaginan a ellos mismos a los 35 años, en aspectos como la vivienda, la vida laboral, los recursos y la compañía o la familia. Más de un 80% de los alumnos se imaginaba con un trabajo estable y bien remunerado, por el cual habrían estudiado, con una vivienda de compra, disponiendo de recursos y con su pareja e hijos. Solo un alumno se mostró pesimista pensando en su futuro personal. Estos resultados se comentaron con los alumnos en grupos focales, estas fueron las justificaciones que dieron:

“PC1CrPe: Ves que el mundo va mal, pero a mí no, a mí me irá bien, porque es lo que quiero que pase. PC1MiMc: ¿Que tienes que pensar ahora que vas a la universidad, que no te servirá de nada? Más vale que pienses que serás feliz. PC1LiIb: La vida cotidiana te la imaginas como ahora, pero te están bombardeando con ideas del cambio climático, y crees que tu vida seguirá igual, pero el mundo...”.

La responsabilidad o el compromiso frente a los problemas sociales

Una vez analizadas las representaciones sociales del futuro del alumnado, entendemos que son importantes para trabajar la participación ciudadana. Desde esta perspectiva aparece otro aspecto clave, comprobar el grado de compromiso que el alumnado está dispuesto a asumir en el futuro. Se facilitó a los alumnos y alumnas 9 problemas sociales, de éstos tenían que escoger los tres que creían más relevantes. Los más seleccionados fueron el paro, el hambre en el mundo, las guerras y la contaminación. A partir de este contexto se aprovechó para trabajar el compromiso que tiene el alumnado con la solución de estos problemas. Se pidió que propusieran soluciones a estos problemas. Ante este reto mostraron dificultades importantes, sus respuestas estuvieron ligadas a la idea de igualdad o de justicia de forma genérica:

“EP1Ju: De los diferentes países ayudar al peor. Si cada país ayudase al que está peor, iríamos subiendo cada vez y todos estarían iguales. EP1JuFe: O como en Islandia que han metido a todos los banqueros en prisión”.

Lejos quizás de dar una respuesta académica el alumnado se muestra preocupado sin demasiados argumentos. Estas inquietudes también se comprobaron en trabajos como los de Hutchinson (1998) y Holden (2007). Para profundizar se les preguntó si serían capaces de renunciar a sus comodidades para que el mundo fuera mejor. Al principio se mostraron reacios, luego pusieron dos condiciones, que todo el mundo se beneficiara y que todo el mundo participara:

“SN1SaSa: Depende de qué cosas. No es lo mismo renunciar a un móvil que a un coche. EP1JoRo: Tú lo podrías hacer, pero habría gente que no lo haría. PC1MiMc: Si lo hiciese todo el mundo sí”.

Justicia e igualdad vuelven a ser los conceptos que el alumnado pone como condiciones para su participación ciudadana.

A partir de este momento se indagó sobre el tipo de participación que el alumnado había vivido en las aulas. Los resultados fueron un bastante inquietantes. Un 65% de los alumnos consideraba que en el instituto podía expresar su opinión pocas veces o nunca. Mientras que en el ámbito familiar y de los amigos el 70% consideraba que muchas veces podía dar su punto de vista. Además la mayoría de los alumnos prefería el ámbito familiar y de amistades, para hablar sobre problemas sociales, antes que en el instituto.

Estos datos contradecían las opiniones del profesorado, que consideraba el espacio que dejaban para la participación del alumnado más que suficiente, en algún caso con un uso frecuente de la asamblea. Se comentó este aspecto con los alumnos y sus opiniones eran divergentes en este sentido:

“SN1SaSu: Debatisemos cosas que no nos vienen para nada. La legalización del cannabis por ejemplo, vale nos interesa, pero hay cosas que se deben cambiar. Tenemos cosas que decir, pero nos paran. EP1GeGi: Básicamente no hablamos, dices algo y se te quejan. EP1CeGm: Aunque expreses tu idea no te harán caso”.

Tras estos resultados podíamos considerar que hay una diferencia en la concepción de la participación que tienen el alumnado y el profesorado en el aula. Mientras que el profesorado cree que es suficiente, los alumnos y alumnas lo ven totalmente insuficiente y mal enfocado. Esta es una cuestión básica en el aprendizaje de la participación, que debería ser objeto de reflexión por parte del profesorado de ciencias sociales, ya que apunta a un aspecto esencial de la formación para la ciudadanía.

CONCLUSIONES

Esta investigación abre una vía bastante desconocida en nuestro país, que ha demostrado su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la participación. ¿Cómo piensa el alumnado el futuro? La idea de futuro parece un elemento clave en nuestra reflexión

sobre el mundo social, sobre los tiempos de cambio constante que vivimos, considerados más o menos líquidos (Bauman 2007), que han sido apodados como las tres C's por algún autor: complejos, caóticos y contradictorios (Sardar 2010).

La enseñanza del futuro es imprescindible, pero antes hemos de conocer las representaciones sociales de nuestros alumnos y alumnas sobre el futuro. Realizar proyecciones sobre el porvenir, hacer prospectiva sobre el desarrollo social, pensar un futuro mejor, permite al alumnado poner en práctica una serie de habilidades para su implicación. De éstas, Hicks (2006) destaca la motivación, la anticipación al cambio, el pensamiento crítico, la clarificación de valores, la toma de decisiones, la imaginación creativa y una ciudadanía responsable.

El estudio del futuro da sentido al estudio del pasado y del presente, y la enseñanza de las ciencias sociales debe dotar al alumnado de los conocimientos e instrumentos necesarios para construir el futuro, para pensar que el futuro no está escrito o es el producto sólo del azar, sino que es responsabilidad nuestra escribirlo, desde la participación democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, C. (2010). *Les representacions socials sobre el futur*. Trabajo de Investigación del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANGUERA, C. (2011). Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. En: PAGES, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, pp. 93-101.
- BAS, E. (1999). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena.
- BELL, W. (1997a). *Foundations of futures studies. Vol 1: History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- BELL, W. (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. In: GIDLEY, G. & 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).
- FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- 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. y GONZÁLEZ MONFORT, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB, pp. 145-157.
- HICKS, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- HICKS, D. & HOLDEN, C. (1995). *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- HICKS, D. & HOLDEN, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research*, 13, pp. 501-512.
- HICKS, D. & SLAUGHTER, R. (eds). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- HOLDEN, C (2007). Young people's concerns. In: HICKS, D. & HOLDEN, C. (eds.). *Teaching the global dimension: key principles and effective practice*. London: RoutledgeFalmer.
- HUTCHINSON, F. (1998). Young people's hopes and fears for the future. In: HICKS, D. & SLAUGHTER, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page, pp. 133-148.
- INAYATULLAH, S. (1998b). Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30(5), pp. 381-394.
- LAUTIER, N. (1997). *À la reconte de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- LE GOFF, J. (1991): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: FARR, R.M. & 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*. Neuquén (Argentina): EDUCO / Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 95-127.
- RUBIN, A. y LINTURI, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, 33, pp. 267-305.
- RÜSEN, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. In: *Canadian Historical Consciousness: Theoretical Frameworks*. 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.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En: VERA, M.I. y PÉREZ, D. *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante / AUPDCS, pp. 377-388.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6, pp. 77-90.
- SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, pp. 19-29.
- SARDAR, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42, pp. 435-444.
- SLAUGHTER, R. (1994). Why we should care for future generations now. *Futures*, 26(10), pp. 1075-1085.
- SLAUGHTER, R. (1988). Futuros. In: HICKS, D. (comp). *Educación para la paz*. Madrid: Morata, pp. 247-262.
- TOFFLER, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- 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.
- WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.