

I. La enseñanza y el pasado—presente—futuro de las sociedades

Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro

por *Antoni Santisteban Fernández* y *Carles Anguera Cerarols*

Universidad Autónoma de Barcelona, España

antoni.santisteban@uab.cat, carles.anguera@uab.cat

Recibido: 15|09|2014 · Aceptado: 06|10|2014

Resumen

En este artículo pretendemos establecer las relaciones entre dos corrientes de investigación e innovación en la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales, que tienen importantes líneas de convergencia, aunque pertenecen a tradiciones científicas diferentes. Una es el desarrollo de la conciencia histórica, la otra la educación para el futuro. La relación más evidente entre ambas tradiciones está en la comprensión de la temporalidad y en la importancia que se le otorga al concepto de futuro. La conciencia histórica es conciencia temporal y nos ayuda a relacionar el pasado con el presente y con nuestras ideas o ideales sobre el futuro. La educación para el futuro tiene como objetivo analizar las imágenes que la sociedad ha construido sobre el futuro y, al mismo tiempo, formar las capacidades para pensar en futuros alternativos o deseables, y actuar en consecuencia con responsabilidad y compromiso social. En nuestra opinión, una y otra tradición se han acercado cada vez más, ya que la conciencia histórica—temporal señala con fuerza al futuro—presente, y la educación para el futuro necesita la reflexión sobre el pasado y el aprendizaje de la temporalidad.

Palabras clave

Pensamiento histórico, conciencia histórica, tiempo histórico, educación para el futuro, prospectiva



Development of historical consciousness and education for the future

Abstract

In this article we pretend to prove the relations between two lines of research and innovation in the teaching of history and social sciences, both have important points of contact, although they belong to different scientific traditions. One is the development of historical consciousness; the other is the so called education for the future. The most obvious relationship between both traditions is their conception of the time and the importance that is given to the concept of future. Historical consciousness is temporal consciousness and helps us to relate the past with the present and with our ideas and ideals about the future. Education for the future aims to analyze the images that society has built for the future and at the same time, help to build capacities to think of alternative or desirable futures and act accordingly with responsibility and social commitment. In our opinion, both traditions are becoming more and more closer, as the historical-temporal consciousness points strongly to the future-present, and the education for the future needs to think about the past and the learning of temporality.

Keywords

Historical thinking, historical consciousness, historical time, education for the future, prospectively



Introducción: futuros-pasados y futuros-presentes en el estudio de la Historia

En el centenario del inicio de la I Guerra Mundial Christopher Clark (2014) ha publicado un trabajo sobre el inicio de la contienda en 1914, que rompe muchos de los esquemas aceptados por los Historiadores sobre las causas de la Gran Guerra. En especial, insiste en que la guerra se podía haber evitado y que existían diferentes futuros abiertos. No analiza tanto por qué sino cómo se desarrollaron los acontecimientos, cómo se tomaron algunas decisiones, cómo reaccionaron algunos mandatarios, etc. La pregunta sobre el cómo le permite identificar cada uno de los pasos que precedieron al conflicto. Para el autor, la gran cantidad de información que existe sobre esta etapa es una dificultad, pero también lo es la forma cómo se ha recopilado y presentado toda esta información por parte de los propios estados que participaron, ya que muchos países pretendieron justificar su participación en la guerra (20 millones de muertos y 21 millones de heridos), como algo que no se pudo impedir, como una serie de acontecimientos encadenados que la hicieron inevitable. Pero este estudio intenta demostrar que lejos de ser inevitable esta guerra era incluso «improbable». Según Clark (2014:30): «Se acepte o no este punto de vista, tiene la ventaja de abrir la Historia a un elemento de eventualidad». Así, los protagonistas y los hechos se presentan de tal forma que se podrían distinguir en ellos «las semillas de otros futuros tal vez menos terribles».

El trabajo anterior introduce el concepto de futuros–pasados, pero sin duda nos lleva a reflexionar sobre los futuros–presentes, por ejemplo a partir de los conflictos que hoy día se dan en nuestro mundo. El concepto de futuro es inherente al estudio de la Historia de una manera u otra, como reivindicación del patrimonio de la memoria (Todorov, 2000; Anderson, 1996), como proyecto social (Fontana, 1982), como perspectiva que afecta inevitablemente a la tarea del Historiador (Hobsbawm, 1998; Pomian, 2007), tal vez sea la meta más importante del estudio de la Historia, como señaló Carr (2003). Por otro lado, la obra de Clark (2014), nos muestra que la conciencia histórica establece relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, pero que no son relaciones lineales, sino complejas. En primer lugar, el pasado puede cambiar a partir de nuestras ideas sobre el presente o el futuro: «Los cambios en nuestro mundo han alterado nuestra perspectiva sobre los sucesos de 1914» (Clark, 2014:25). Así, cobra todo su sentido la pregunta que se formula Cruz (2002): ¿hacia dónde va el pasado? El pasado cambia con nosotros, como afirman Lowenthal (1998) o Burke (2006). Éste último apela a la necesidad de que cada generación reescriba la Historia. Para Le Goff (1991), el pasado cambia en dirección al futuro, ante la necesidad que la Historia nos ayude en nuestras decisiones. En segundo lugar, es evidente que en cada hecho, en cada época y para cada generación, se abren diversos futuros, por lo tanto, también en nuestro tiempo tenemos ante nosotros diferentes futuros sobre los que debemos decidir. Esto también es una enseñanza de la Historia.

Las relaciones entre pensamiento histórico, memoria y conciencia histórica

En otros trabajos hemos intentado definir la complejidad de la tarea de formación del pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). En nuestras investigaciones hemos analizado lo que significa pensar históricamente, que parece abarcar cuatro tipos de competencias históricas: a) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); b) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional; c) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas–problemas históricos; d) la conciencia histórica–temporal, como comprensión de los cambios y continuidades en la Historia. Los cuatro tipos de competencias están interrelacionadas, pero es en la conciencia histórica donde la temporalidad humana adquiere más sentido (Koselleck, 1993; Rüsen, 2001), y donde pasado, presente y futuro se comprenden íntimamente unidos. Para Gadamer (1993:110): «Contrariamente a lo que a menudo se imagina, el tiempo no es sólo un principio que se debería franquear para retornar al pasado; es en realidad el suelo que acompaña al futuro y donde el presente hunde sus raíces».

Para Ferro (1999) existen cuatro fuentes de la conciencia histórica de distinta naturaleza: a) la Historia institucional u oficial, construida a partir de las fuentes priorizadas por el poder, ocultando los hechos vergonzosos y estableciendo determinados tabúes; b) la contraHistoria, construida a partir de los silencios de las minorías, de los perseguidos o de los vencidos; c) la memoria de las sociedades, individual o colectiva, escrita u oral, con todos sus vacíos y objeciones; d) y, la última fuente, la ciencia histórica, en permanente construcción. Esta última debe ser una alternativa

a las contradicciones que se dan entre las diversas fuentes, con la mayor honestidad. El autor propone que el estudio de la Historia sustituya la Historia–discurso por la Historia–problema, que se establezcan interacciones de todo tipo, espaciales y temporales, de la micro a la macro-Historia. En este sentido, la relación entre pasado, presente y futuro se convierte en un aspecto fundamental del estudio de la Historia, ya que nos ayuda a alejarnos del presente, hacia el pasado y hacia el futuro, ampliando nuestra perspectiva de los hechos y de los cambios históricos, de la interpretación de la experiencia vivida y de las posibilidades del porvenir. Así, la conciencia histórica es conciencia temporal, que nos ayuda a situarnos y a comprendernos en el tiempo.

El desarrollo de la conciencia histórica es un aspecto clave de la formación del pensamiento histórico, tal vez donde se sintetizan mejor el resto de competencias (Seixas, 2004; Rösen, 2004), aunque existen autores como Laville (2003) que consideran que la conciencia histórica —al igual que la memoria histórica— se mueve en el terreno de la subjetividad y de lo inmediato, y que, por tanto, sólo el pensamiento histórico puede aportar una educación histórica crítica. Seixas (2006) propone definir la conciencia histórica como: «*The intersection among public memory, citizenship, and history education*». Algunos consideran, incluso, que la conciencia histórica es por ella misma crítica, ya que obliga a una reflexión y a un distanciamiento temporal, relacionado con habilidades cognitivas del alumnado (Leeuw–Roord, 2001 o Charland, 2003, citados por Duquette, 2010:151). Pero esto es dudoso, ya que si analizamos los estadios de desarrollo de la conciencia histórica analizados por Rösen (2004), sólo dos de ellos comportan una reflexión crítica (Duquette, 2010). Podemos afirmar entonces que las relaciones entre pensamiento crítico y conciencia crítica se sitúan en dos niveles de interacción. En el primero el pensamiento crítico proporciona los instrumentos necesarios para la comprensión e interpretación de la temporalidad. En el segundo, la conciencia histórica–temporal se convierte en el marco donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza en las posibilidades del futuro.

Por otro lado, hemos de distinguir entre memoria histórica y conciencia histórica, aunque sean conceptos que cubren el mismo campo de conocimientos y aunque hayan autores que consideren que son de la misma naturaleza (Laville, 2003), pero desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia son conceptos diferentes. Por un lado, la memoria histórica es la reivindicación del pasado con todas sus consecuencias, por otro, la conciencia histórica es conciencia temporal, hace referencia a los procedimientos de pensamiento sobre la temporalidad y el cambio–continuidad. Para Rösen (2007), mientras la memoria se dirige al pasado como conocimiento, la conciencia histórica pone el acento en los procedimientos de construcción de este conocimiento. Además, la conciencia histórica analiza cómo la Historia puede influir en las perspectivas sobre el futuro. La memoria alude al ámbito de la imaginación–empatía histórica, mientras que la conciencia histórica está más relacionada con el ámbito de la cognición (Rösen 2001, 2007), con las capacidades para la narración histórica y la interpretación. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica se interpreta en el tiempo, es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana que nos ayuda a comprender el presente y a dibujar el futuro o los futuros. En relación al concepto

de futuro, la memoria actúa como ejemplo o como lección moral, mientras que la conciencia histórica actúa como análisis de las posibilidades, como evaluación de los cambios sociales y de las continuidades o rupturas.

La conciencia histórica: ¿la revolución pendiente en la enseñanza?

En un momento en que existe una idea generalizada de que los cambios sociales son muy rápidos, ¿qué lugar debe o puede ocupar el estudio de la Historia? O tal vez deberíamos preguntarnos: ¿se están produciendo cambios sociales profundos o estamos ante cambios fundamentalmente tecnológicos que sólo afectan a cuestiones superficiales de la coexistencia humana? Sea de una forma u otra, no entraremos en este debate, no cabe duda que el planteamiento de estos problemas forma parte de las ciencias sociales actuales, como afirma Gadamer (1993:41): «La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna». Tal vez sea ésta la gran revolución (¿pendiente?), la toma de conciencia sobre nuestra temporalidad, el hecho de que somos seres en el tiempo. En este sentido, Levstik (2014) plantea la necesidad de formular hoy día la siguiente pregunta en la escuela: ¿por qué somos humanos? Una cuestión que considera fundamental para la educación cívica de la ciudadanía. Y una parte de la respuesta es que pertenecemos a un tiempo histórico determinado con un legado cultural y que somos responsables del presente y de mejorar las posibilidades del porvenir.

Las ideas sobre la formación de la conciencia histórica (Rüsen, 2001) se pueden relacionar con la formación de una conciencia ciudadana, ya que la Historia es una aportación esencial a la educación democrática (Santisteban y Pagès, 2007). La formación de la conciencia histórica se relaciona también con la construcción de la identidad. Sobre este último concepto algunos autores entienden que en la configuración de nuestras identidades tiene una gran influencia la orientación que damos al futuro, nuestra percepción de las posibilidades de cambios a nivel individual o colectivo. Para Oyserman y James (2011) configuramos nuestras identidades a partir de la imagen que creamos de nosotros mismos ahora, pero también en un futuro más o menos lejano. Para estos autores la idea de distancia temporal en relación al futuro tiene una gran influencia en nuestra forma de concebir la acción social, como parte de la identidad. Así, cuando se educa bajo la idea que el futuro es un espacio temporal que comienza a hacerse realidad «después», entonces la acción social de quien aprende no es necesaria, sólo debemos esperar a que el futuro «llegue». Pero si enseñamos que el futuro empieza ahora, «en este mismo momento», entonces la acción es necesaria inmediatamente.

La conciencia histórica también se relaciona con la conciencia crítica de Freire (1978, 1979), ya que comparte muchos aspectos comunes (Schmidt, 2011). De hecho, Freire considera que adquirir una conciencia social y una cultura política se consigue a partir de la conciencia de la temporalidad, de nuestra orientación en el tiempo y en la Historia. Sin este proceso no se consigue la libertad. Para Freire (1978) y para Rüsen (2001) la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad social actual, ya que la conciencia histórica implica procedimientos de comprensión del pasado y de proyección en el futuro. Así, la Historia se

convierte en un instrumento de liberación y de intervención social, es decir, en una aportación fundamental en la educación democrática de las personas (Pagès, 2003, 2009; Santisteban, 2006a), porque nos ayuda a comprender el pasado desde nuestro presente, pero también a hacer prospectiva sobre los horizontes temporales que aparecen ante nosotros, más o menos definidos. Y como educación democrática la Historia ha de favorecer la formación del pensamiento crítico y del pensamiento divergente (Martineau, 2011).

¿Se cumplen los objetivos anteriores en nuestras escuelas para la enseñanza de la Historia? ¿Cómo podríamos hacerlo para formar la conciencia histórica de nuestro alumnado? Desde la historiografía, Álvarez Gómez (2007) considera que el futuro se presenta ante los Historiadores desde tres perspectivas: a) como simple futuro o tiempo objetivo que está por llegar; b) como porvenir o acontecimientos que serán las consecuencias lógicas de nuestros actos en el presente, positivos o negativos; c) como apertura de posibilidades, como la conciencia de la libertad para decidir cuál es el futuro que deseamos. De hecho, el profesorado asume consciente o inconscientemente alguna de estas perspectivas en sus clases. Pero sólo la última opción puede ayudar a nuestros jóvenes a situarse en el mundo y a enfrentarse a sus problemas. Para Dewey (1995) el punto de partida de la enseñanza de la Historia debe ser siempre una situación problemática del presente. Cuando la Historia parte de los problemas sociales relevantes que nos preocupan y pretende comprender la experiencia vivida, se convierte en una fuerza moral y constructiva, lo que favorece una proyección evidente hacia el futuro.

Para Audigier (1999), el alumnado de nuestras escuelas no se educa sólo para responder a las preguntas del pasado, sino para responder sobretudo a las cuestiones que le planteará el futuro. Ya no se trata de ofrecer al alumnado un conocimiento detallado del pasado, sino desarrollar su conciencia histórica (Jensen, 2000; Martineau, 2011). Ésta es —o debería ser— una gran revolución cultural, histórica y educativa de nuestro tiempo, la formación de la conciencia histórica como eje de la conciencia ciudadana, de la conciencia crítica y de la construcción de la identidad o de las identidades. La enseñanza de la conciencia de la temporalidad humana ha de servir para que la juventud de nuestro tiempo comprenda su pasado en relación con su presente y, sobretudo, para que esta relación le sea útil en su vida en sociedad para proyectar su futuro. Un futuro que no está escrito, que no está determinado, que nos define porque además de lo que somos hoy también somos lo que anhelamos, lo que perseguimos, lo que proyectamos, somos también las imágenes que creamos sobre el cambio social y nuestras capacidades y fuerza para conseguirlo. Ésta es seguramente la revolución más importante que se ha dado en los últimos tiempos en la enseñanza de la Historia y, también, es lo que ha acercado inevitablemente a la formación del pensamiento histórico y de la conciencia histórica a la educación para el futuro.

La temporalidad humana, el futuro y la Historia

Para Bell (1997), el futuro es un ámbito abierto de la temporalidad humana que no podemos observar, pero sabemos que algunos futuros pueden ser mejores que otros y este hecho da sentido a una educación para el futuro. Para Lewis y Weigert (1992) el futuro contiene todas

las esperanzas, miedos y aspiraciones humanas, por lo tanto el futuro debe formar parte de la educación democrática. Para Nowotny (1992) el futuro ya no se entiende como una simple extensión del pasado y del presente, sino que es la continuación de la temporalidad humana, donde se sitúan los deseos de mejores tiempos, la idea de progreso, y que muy a menudo se desearía cambiar por el presente. Luhmann (1992) nos propone tres formas para conceptualizar el futuro, la concepción cronológica, la teoría de las modalidades y el análisis fenomenológico. La primera presupone la continuidad del tiempo y sólo conoce un principio de diferenciación, las fechas, así, el futuro es la serie de fechas que vendrán después del presente. La segunda, la teoría de las modalidades, iguala las categorías temporales, pasado, presente y futuro, ya que considera que no dependen del cálculo matemático, sino del lenguaje. Finalmente, el autor nos propone el análisis fenomenológico, en el que el futuro y el pasado son horizontes del presente, y en el cual: «el futuro sirve como una pantalla sobre la que se proyectan esperanzas o temores» (Luhmann, 1992:173).

Para Koselleck (1993) cada época y cada individuo tienen una experiencia determinada de vida y, por lo tanto, una determinada expectativa sobre el futuro. Considera a las personas como espectadores de un futuro que se acerca cada vez a mayor velocidad, para alejarse después y convertirse en pasado. Para este autor, hacer un pronóstico implica un diagnóstico que introduce el pasado en el futuro, despertando así la conciencia histórica-temporal. Para Bell (1997), el pasado es una guía para vivir el presente, pero también una herramienta para construir el futuro. Slaughter (1994, 2000) nos propone repensar las relaciones entre las tres categorías temporales, a partir de tres tipos de imágenes. Una imagen con relaciones unidireccionales, es decir, el pasado afecta al presente y éste al futuro. En la segunda, las relaciones son abiertas y los flujos no van solo en una dirección, sino que pasado y futuro se influyen continuamente. Finalmente, nos propone una figura en forma de tejido que representa al presente, confeccionado con los hilos del pasado y del futuro. En esta última figura el pasado y el futuro son reales y perdurables, y el presente es sólo el «aquí y el ahora». Algo diferente a lo que proponen autores como Lewis y Weigert (1992) y Mead (1992), para los que el presente abarca parte del pasado y del futuro, señalando que la proximidad temporal juega un papel esencial.

Inayatullah (1998) propone acabar con una larga tradición de futuristas que ignoraban la importancia del conocimiento del pasado. Es necesario comprender la macrohistoria, para analizar las causas y los mecanismos del cambio histórico, lo que nos permite ofrecer estructuras útiles para interpretar el futuro. Para este autor, la prospectiva muchas veces se muestra débil cuando pretende ofrecer parámetros sobre los futuros posibles, porque no tiene en cuenta las aportaciones que puede hacer la Historia. Según de qué forma interpretemos el pasado podremos crear o imaginar unos futuros u otros. Hoffman (2014) reafirma estas tesis, considerando la macroHistoria como una herramienta para comprender en qué estadio nos encontramos y hacia dónde podemos ir. Para Patomäki y Steger (2010) la narración de la Historia nos dibuja una serie de prototipos, metáforas y marcos que nos ayudan a situarnos en el tiempo y en el mundo. Por ejemplo, consideran que muchas de las ideas o imaginarios que se han desarrollado en el siglo XXI tienen su origen en el XVII y XVIII. Por este motivo, piensan que la Historia ayuda a articular un imaginario global y a pensar el futuro como

transformación y progreso político. También Bussey *et al.* (2012) nos expone las aportaciones de la Historia al estudio del futuro, ya que el estudio del pasado nos muestra información sobre la solución de problemas, la existencia de opciones y alternativas, los mecanismos de reestructuración social, etcétera.

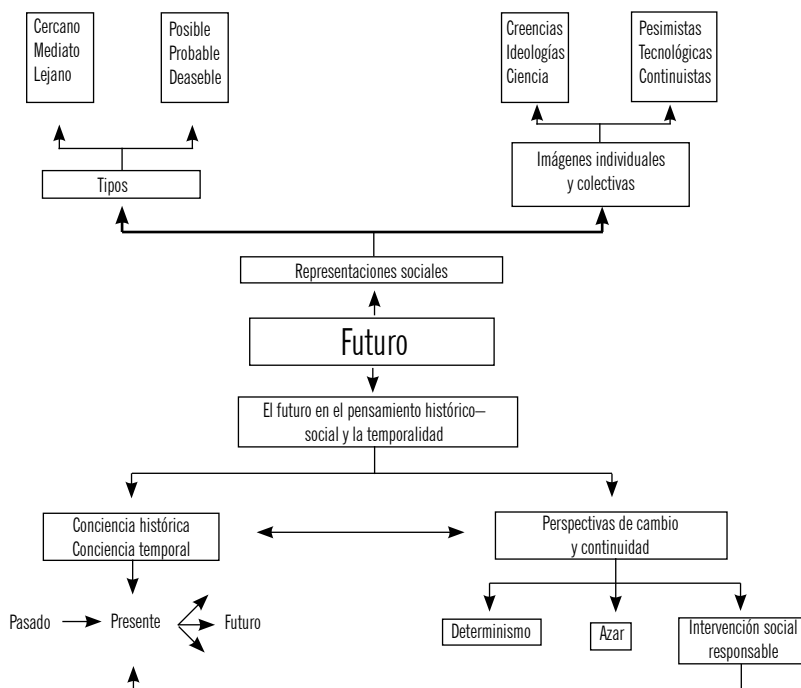
¿Qué tienen en común el estudio del pasado y el estudio del futuro? Staley (2010) argumenta que el pasado y la prospectiva son campos de la actividad humana que pueden ser estudiados a través de la evidencia. Esta evidencia es el efecto de nuestros posibles pasados y futuros en el presente, ya sea en nuestras acciones, decisiones, esperanzas y miedos:

The past is no longer in existence, therefore the Historian must create a (textual) object that can stand in its place. In the same way, it can be said that we can write a «history of the future» in order to compensate for the absence of the future itself; that we need to create representations of the future as a substitute for the future. In the face of uncertainty, we create representations of the future in order to fill this void (Staley, 2010:1–2).

Para Kaivo-oja, *et al.* (2004) tanto la investigación histórica como la investigación del futuro son dos campos interesados en el tiempo, con una investigación que usan métodos comunes de análisis y extrapolación, lo cual puede favorecer el uso de un marco de decisión–acción conjunto. A pesar de la tradición largamente presentista de los estudios sobre el futuro, se está produciendo un cambio en la valoración del papel de la Historia y sus herramientas de trabajo para poder imaginar y construir un futuro.

Los future studies y la education for the future

El estudio del concepto de futuro está muy relacionado con la educación histórica, pero existe una línea de trabajo que lo aborda de manera explícita, es lo que se conoce como educación para el futuro. Durante un tiempo ha estado muy vinculada a los estudios geográficos y en concreto a la educación medioambiental o para la sostenibilidad (Fisher y Hicks, 1985; Huckle, 1988; Hicks, 2006). Pero son varios los autores que han reivindicado la importancia de la enseñanza de la Historia y la formación de la conciencia histórica en la educación para el futuro. En anteriores trabajos (Anguera y Santisteban; 2012; Anguera (2013), se ha realizado una propuesta de marco conceptual en la que relacionábamos los diferentes conceptos que confluyen en el trabajo sobre el futuro, poniendo de manifiesto la importancia de la conciencia histórica.



Este esquema conceptual ha sido elaborado a partir de los estudios de que disponemos, pero también a partir de nuestras propias investigaciones en el campo de la temporalidad, la conciencia histórica y la educación para el futuro (Santisteban, 2006b; Pagès y Santisteban, 2008; Anguera 2013, Anguera y Santisteban, 2012). Cuando se aborda la educación para el futuro hemos de referirnos en primer lugar a los *future studies*, un campo de investigación que empezó su actividad en la década de los sesenta. Su objetivo es el estudio del futuro a partir del análisis de los problemas del presente (Bas, 1999). Su denominación ha generado muchas dudas debido a la diversidad de conceptos que se han usado. Serra del Pino (1998) establece dos conceptos prioritarios, *future studies* en el mundo anglosajón, y prospectiva en el marco europeo. Bell (1997) considera que el hecho de pensar sobre el futuro es uno de los actos más antiguos del ser humano. Así, una tarea cotidiana y natural que siempre hacemos son las previsiones. El mismo hecho de planificar cualquier acción ya es un trabajo sobre el futuro. Desde el ámbito científico la prospectiva pretende analizar la evolución de una problemática del presente o de algún aspecto de la vida, con el objetivo de influir en los posibles cambios. Se basa en el conocimiento que poseemos de la evolución en el pasado de la cuestión o problema que analizamos.

A partir del campo general de los estudios sobre el futuro surge la educación para el futuro, orientada a la enseñanza. En un primer trabajo (Santisteban, 1994) relacionábamos el aprendizaje del futuro con la educación para la ciudadanía y para la intervención social, igual que lo hacen otros autores con los que coincidimos (Pagès, 2007). Destacan en este campo los trabajos realizados en el mundo anglosajón, cuya evolución ha sido analizada por Bell (1998) o Slaughter (2002).¹ El mismo Slaughter (1988) establecía la importancia de trabajar el futuro: «Los alumnos deben estudiar una serie de futuros alternativos, tanto probables como preferibles. Han de comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo» (247). El objetivo más importante de la educación para el futuro es ayudar al alumnado a adquirir un cierto optimismo en las posibilidades de cambio, a desarrollar sus capacidades y su confianza sobre sus propias perspectivas de vida personal y de convivencia colectiva. Según Whitaker (1997) no es lo mismo enseñar sobre el futuro, que enseñar para el futuro. En el primer caso se enseña a los alumnos qué es lo que puede suceder, en el segundo se les educa para que exploren sus imágenes y sean responsables y se comprometan en la acción social, para crear un mundo más justo y sostenible.

Muchos autores han argumentado sobre la necesidad de la educación para el futuro. Uno de los primeros autores en abordar este tema fue Toffler (1974), que analizó las consecuencias de los cambios sociales y el «pánico temporal» que produce la sensación de estar viviendo cambios cada vez más rápidos, lo que para este autor puede llevarnos a la «conmoción del futuro». Por este motivo algunos autores consideran la educación para el futuro esencial para enfrentarse o para anticiparse a un mundo de cambios rápidos y constantes (Whitaker, 1997; Inayatullah, 2000; Bauman, 2007). Es necesario dotar a la juventud de una herramienta para abordar la incertidumbre y para que sea responsable en la construcción del futuro:

Futures studies offers twenty-first century learners an empowering set of perspectives and methods to cope with and achieve success in this age of uncertainty. (...) However, when these same children learn the tools and perspectives of futures studies the future becomes more tangible; they gain a greater sense of responsibility and connection to it and they feel a sense of empowerment about their roles in creating the future (Jackson, et al., 2002:201–202).

Otros autores hacen referencia a la necesidad de imaginar los diferentes escenarios que se puedan configurar ante nosotros, para valorarlos y actuar en consecuencia (Hicks, 2006).

¿Qué enseñar del futuro y cómo?

En primer lugar, hemos de conocer las representaciones sociales del alumnado sobre el futuro, cómo las ha creado y cómo influyen en sus ideas sobre la sociedad y en sus actitudes para la participación. Las ideas del futuro son imágenes sobre las que podemos reflexionar y debatir con nuestro alumnado. Están siempre vivas y en continua evolución, íntimamente relacionadas con los componentes de la conciencia humana. No debemos considerarlas predicciones, sino un conocimiento de las posibilidades que existen para tomar decisiones. Slaughter (1991) nos dice:

Images of the future present us with options and possibilities from which we can select and choose or with which we may argue and debate. Either way, they are active, shaping components of human consciousness. The main purpose of considering futures, and images of futures, is not to predict what will happen in any hard or precise sense... it is... to discern the wider ground from which images are constituted so as to take an active part both in creating and nurturing those which seem worthwhile (499–500).

Hutchinson (1998) destaca la importancia de las imágenes del futuro que tiene el alumnado y no escucharlas ni trabajar con ellas dice mucho de nuestro sistema educativo y sociedad.

Rubin y Linturi (2001) destacan la importancia de las imágenes sobre el futuro en las acciones de las personas:

They are composed of a mixture of conceptions, beliefs and desires and they affect human choices and steer decision-making and actions (...) several of the current and future actions of a person are based on the probabilities of these images actually coming true (...) A person's orientation towards the future is based on making these mental images part of his/her reality and directing his/her actions and decision-making along the lines derived from them (269).

Para Slaughter (1991) las imágenes sobre el futuro juegan un papel más significativo de lo que creemos en nuestras vidas, por lo que es muy necesario que sean tratadas en la enseñanza para no dejarlas en manos de agentes externos como los medios de comunicación. Autores como Gidley (2002), Brunstad (2002) o Santisteban y Anguera (2013) analizan cómo los medios de comunicación transmiten imágenes de un futuro insostenible y apocalíptico, lo que llamamos distopías. Slaughter (1998) considera de vital importancia trabajar con las imágenes del futuro como contraposición a las imágenes que asumimos culturalmente.

Las imágenes sobre el futuro pueden ser individuales o colectivas. Las imágenes individuales pueden ser optimistas, pesimistas, tecnificadas y continuistas (Anguera y Santisteban, 2013). En diversas investigaciones se ha demostrado que la tendencia del alumnado es imaginar el futuro personal —familia, trabajo, vivienda, etc.— de forma más optimista que el futuro nacional o global —medioambiente, conflictos, etc.—, que se imagina siempre más pesimista (Toffler, 1974; Eckersley, 2002; Brunstad, 2002; Anguera, 2013). Por otro lado, las imágenes colectivas se pueden diferenciar según su origen (Pages y Santisteban, 2008), así distinguimos los futuros creados desde las creencias o las religiones (escatología o apocalíptica por ejemplo), por las ideologías (las utopías) y, en última instancia, por la ciencia (la prospectiva). Pero sea cual sea el origen: «La humanidad no puede prescindir de las visiones del futuro» (Francescutti, 2003:269). Polak (1961) piensa que sin estas imágenes no se pueden establecer los criterios sobre qué dirección debe tomar la sociedad o cuáles han de ser sus propósitos, por lo que podemos asegurar que tienen una gran influencia en cada época y en cada cultura. Y también piensa que el futuro está de alguna forma en el estudio del pasado.

Otro aspecto que debe trabajarse es la distancia temporal según interpretemos el futuro como algo inmediato, a medio plazo (20–30 años) o como futuro lejano —a partir del medio siglo en adelante— (Von Weizsäcker, 1970). En este sentido, la Historia juega también un papel fundamental, ya que nos ayuda a comprender la distancia temporal en relación al pasado reciente, al medio plazo o al pasado lejano. La interacción entre los ámbitos del pasado y del

presente nos permiten reconstruir nuestras imágenes del futuro. En este sentido, la Historia aparece como un aspecto esencial para repensar el porvenir. Por un lado, da sentido a la temporalidad, nos ayuda a establecer la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro, nos aporta conocimientos para comprender el cambio social y, además, es fundamental para interpretar el concepto de identidad. Para Rubin y Linturi (2001) el futuro se construye a partir del conocimiento general, del conocimiento social y de la identidad, y en estos dos últimos la Historia aporta elementos básicos.

La educación para el futuro debe ser un conocimiento abierto y dinámico que incorpore todas las alternativas y posibilidades, para tomar decisiones no sobre el futuro, sino sobre los futuros. Este es uno de los aspectos más importantes y conocidos de la educación para el futuro desde sus inicios. Kirschenbaum i Simon (1974) destacan la importancia de trabajar los futuros posibles, probables y, en especial, los deseables. Slaughter (1988) nos los presenta como los conceptos clave en la educación para el futuro. Los futuros posibles abarcan una gran cantidad de futuros, pero no todos ellos son deseables, sino que representan todas las opciones del devenir. Los futuros probables son extraídos de los pronósticos basados en las tendencias, los que parecen factibles que puedan suceder, son los que podríamos deducir a partir de la prospectiva usando los análisis históricos y la situación presente. Por último, encontramos los futuros preferibles, son los que esperamos lograr, los futuros deseables, relacionados con el cambio social y la intervención social. Desde la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales la educación basada en los futuros deseables, a nivel individual y colectivo, nos sitúa en la teoría crítica de la educación.

Una experiencia sobre cómo trabajar el futuro

Esta experiencia forma parte de una investigación sobre las representaciones sociales del futuro y en la cual se experimentó una secuencia didáctica en diversos centros educativos de Cataluña. En total participaron 176 alumnos y alumnas de 15–16 años del último curso de educación secundaria obligatoria (Anguera, 2013; Anguera y Santisteban, 2013). Para analizar sus representaciones se realizaron cuestionarios y grupos focales. La triangulación de los datos obtenidos nos permitió establecer una imagen compleja y aproximada de las tipologías del alumnado, que obtuvimos fundamentalmente a partir de cuatro cuestiones clave: a) qué conceptos se imaginaban cuando pensaban en el futuro; b) cómo se imaginaban que sería el futuro teniendo en cuenta el pasado histórico; c) el dibujo de su ciudad en el año 2050; y d) cómo creían que sería su futuro personal. Las tipologías son: optimistas (20 %), pesimistas (39 %), tecnológicas (20 %) y continuistas (21 %). Estas tipologías son diferentes si comparamos el futuro personal con el general del país o del mundo. A nivel individual la mayoría se imagina que vivirá de forma acomodada, con un trabajo para el que han estudiado y bien remunerado, con una vivienda propia y con recursos suficientes. Estas imágenes contrastaban con las que tenían del mundo en el futuro, ya que muchas de ellas eran pesimistas.

Para poder trabajar con estas imágenes e incidir en ellas diseñamos una secuencia didáctica de cuatro sesiones. Se combinó el trabajo de la temporalidad y la historicidad, con la prospec-

tiva, para propiciar la reflexión sobre las relaciones entre el pasado y el futuro. Seguidamente expondremos algunos ejemplos de actividades que llevamos a cabo. Una de ellas está basada en una propuesta de Pagès y Santisteban (2008). Los alumnos y alumnas, por grupos, disponían de una tabla en formato DIN-A3, dividida en diferentes épocas históricas (filas: preHistoria, edad antigua, medieval, moderna, contemporánea y futuro) y cinco ítems (columnas: alimentación, tecnología, creencias, política y ciudad). El objetivo era situar una serie de imágenes que debían ilustrar los diferentes ítems de cada época histórica. Posteriormente debían dibujar ellos mismos los elementos de cada ítem en la columna del futuro. De esta forma se enlaza el trabajo del tiempo histórico con una de las propuestas de la educación para el futuro, la descripción de posibles escenarios del porvenir.

Los resultados de la actividad anterior nos ofrecen una serie de dibujos y explicaciones sobre cada uno de los aspectos analizados. Aparecen ciudades con un alto componente tecnológico o en un estado evidente de decadencia. La organización política y territorial se muestra dominada por el autoritarismo y las guerras, aunque unos pocos alumnos proponen un futuro basado en la coexistencia pacífica. La alimentación estaría compuesta por la comida rápida o concentrada a partir de píldoras. Los valores sociales que predominarían serían los de la convivencia democrática, algo contradictorio con las propuestas de evolución del poder político. También existiría un vacío de creencias religiosas. Finalmente, en el apartado tecnológico, son mayoritarios los robots, los vehículos voladores y el armamento de todo tipo. Podemos afirmar que una parte del alumnado usó sus conocimientos históricos para proponer aspectos concretos del futuro, pero también hemos de reconocer que una mayoría dibuja imágenes influenciadas por los medios de comunicación, algunas de ellas con un claro componente pesimista.

Otra de las actividades que planteamos estaba relacionada con la identificación de los cambios y continuidades a cuatro niveles, personal, local, nacional y global, incluyendo las posibilidades de cambio o permanencia en el futuro. Como complemento a esta reflexión propusimos al alumnado la narración de utopías, para imaginar posibilidades del porvenir a partir del presente que vivimos y de nuestras expectativas, deseos y miedos sobre el futuro. Los resultados obtenidos fueron en realidad en su mayoría no utopías, sino distopías que dibujaban un mundo que había evolucionado en diferentes aspectos de manera negativa. Los pocos ejemplos que mostraban una mayor libertad, igualdad y justicia social eran bastante superficiales y algo ingenuos, sin valorar las posibles dificultades para organizarlos.

Finalmente, proponíamos una situación ficticia situada en el futuro, en la cual los alumnos tendrían 60 años y su hija había emigrado a otro país para conseguir un trabajo, ya que en el suyo la situación económica sería insostenible (ejemplo extraído de González-Monfort, *et al.*, 2010). Debían contestar a un correo electrónico de la hija en el cual ésta mostraba sus problemas de adaptación y sus dificultades para convivir como ciudadana extranjera. Para escribir el correo de respuesta debían tener en cuenta sus conocimientos trabajados en las clases de ciencias sociales sobre las migraciones del pasado y del presente, así como las posibles causas y consecuencias de la evolución económica y social que habían seguido los países. El objetivo de la actividad era ayudar a desarrollar una cierta conciencia histórica, relacionando pasado, presente y futuro, en un caso hipotético, pero que podía alimentarse de la experiencia vivida.

Los resultados de la actividad anterior nos demuestran la gran dificultad que existe para que el alumnado de educación secundaria desarrolle su conciencia histórica–temporal. La mayoría de los alumnos hacen una lectura ingenua de la situación y no aprovechan sus aprendizajes sobre las migraciones en el pasado, para así poder imaginar el futuro de forma argumentada. Nada más una minoría de alumnos comprenden la complejidad de la situación y qué escenarios se pueden dar para una persona con dificultades económicas en un país extraño. Tampoco la actitud como padre o madre muestra una conciencia crítica de la situación ni una empatía argumentada. Podemos afirmar que usar los conocimientos del pasado para analizar los posibles futuros no es algo que se produce de manera automática, es decir, el conocimiento de la Historia no es en sí mismo —como simple acumulación de datos— un instrumento útil para pensar el futuro. Este tipo de relaciones y estas capacidades para establecer conexiones entre el pasado, el presente y el futuro es un aprendizaje que debe realizarse expresamente, guiando al alumnado en la comprensión de la temporalidad, con un trabajo específico de formación de la conciencia histórica y de educación para el futuro.

Conclusiones

Afirma Ferro (1999:139) en uno de sus trabajos: «Hoy más que nunca antes, es difícil escribir Historia». Tal vez sea verdad y añadiría: «Hoy más que nunca antes, es difícil enseñar Historia». Una razón puede ser nuestra experiencia de la temporalidad, diferente a la de otras épocas, pero también porque somos mucho más conscientes de nuestra historicidad, de la trascendencia de la conciencia histórica. Para Ferro (1999) las fuentes de la conciencia histórica son diversas y contradictorias, pero el estudio de la ciencia histórica es un proyecto irrenunciable y esperanzador. Es cierto que si analizamos las ideas o las imágenes del futuro nos enfrentamos a un tiempo líquido e incierto (Bauman, 2007), a un porvenir lleno de riesgo (Luhmann, 2006) o una situación en permanente desestabilización (Burke, 2007). Pero también es cierto que contra estas representaciones del tiempo hoy más que nunca es necesario formar la conciencia histórica–temporal y educar para el futuro. Si nuestros jóvenes no disponen de imágenes alternativas del futuro, con argumentos de la experiencia humana, si no son capaces de pensar en futuros sostenibles, si no los ayudamos a construir escenarios del mañana donde exista una mayor justicia social y más solidaridad, si estas imágenes no existen ni tan siquiera en la imaginación de la juventud, ¿cómo podrán hacerlas realidad?

Tanto la formación de la conciencia histórica como la educación para el futuro pretenden ser aportaciones a la educación de una ciudadanía democrática, crítica, responsable y comprometida, que sea competente para construir un futuro mejor. La conciencia histórica se dirige al futuro de la misma forma que la educación para el futuro se fundamenta en el estudio del pasado. En los dos campos la temporalidad humana aparece como la continuidad entre el ayer, el hoy y el mañana. Y en todo caso el objetivo fundamental es poner en manos del alumnado la interpretación, pero también la construcción, del pasado y del futuro.

Notas

¹ Nosotros hemos realizado en otro trabajo un estado de la cuestión general de la investigación y la innovación en la educación para el futuro, incluyendo los trabajos en lengua española (Santisteban y Anguera, 2014).

Bibliografía

- Anderson, P. (1996).** *Los fines de la Historia*. Barcelona: Anagrama.
- Álvarez Gómez, M. (2007).** *Teoría de la historicidad*. Madrid: Síntesis.
- Anguera, C. (2013).** Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, Nº 12.
- 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 De Alba, N. – García, F. F. – Santisteban, A. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Sevilla: Díada, Vol. 1.
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2013).** Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía, en *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 73.
- Audigier, F. (1999).** *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Bas, E. (1999).** *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- Bauman, Z. (2007).** *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, W. (1997).** Foundations of futures studies in Vol. 1: *History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Bell, W. (1998).** Understanding the futures field, in Hicks, D. i Slaughter, R. (Eds.): *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- Brunstad, P. O. (2002).** Longing for Belonging: Youth culture in Norway, in Gidley, G. and Inayatullah, S. (ed.): *Youth futures: comparative research and transformative visions*, Westport: Praeger.
- Burke, P. (2007).** *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bussey, M. et al. (2010).** Framing adaptive capacity through a history–futures lens: Lessons from the South East Queensland Climate Adaptation Research Initiative, in *Futures*, Nº 44.
- Carr, E.H. (2003).** *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel (nueva edición completa).
- Clark, C. (2014).** *Sonámbulos. Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Cruz, M. (Ed.) (2002).** *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1995).** *Democràcia i escola*. Barcelona: Eumo.
- Duquette, C. (2010).** Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution?, en Cardin, J–F.; Éthier, M–A. ; Meunier, A. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Québec : Multimondes.

- Eckersley, R. (2002).** Future visions, social realities, and private lives: young people and their personal well-being, in Gidley, G. and Inayatullah, S. (Ed.). *Youth futures: comparative research and transformative visions*, Westport: Praeger.
- Ferro, M. (1999).** Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la Historia o de la disciplina? *Signos Históricos*, 1.2 (diciembre).
- Fisher, S. y Hicks, D. (1985).** *World Studies 8–13. A teacher's Handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Fontana, J. (1982).** *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Francescutti, P. (2003).** *Historia del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (1978).** *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979).** *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H–G. (1993).** *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gidley, J. (2002).** Global Youth Culture: A transdisciplinary Perspective, in Gidley, G. i Inayatullah, S. (Ed.). *Youth futures: comparative research and transformative visions*, Westport: Praeger, pp.3–18.
- 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 González, N. (Coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB.
- Hicks, D. (2006).** *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- Hobsbawm, E. (1998).** *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Hoffman, J. (2014).** *Alternative futures of China: A macrohistorical approach*, in *Futures*, Nº 57.
- Huckle, J. (1988).** Medio Ambiente, en Hicks, D. (comp): *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Hutchinson, F. (1998).** Young people's hopes and fears for the future, in Hicks, D. i Slaughter, R. (Eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- Inayatullah, S. (1998).** Macrohistory and futures studies, in *Futures*, Nº 30, 5.
- Inayatullah, S. (2000).** Deconstructing the year 2000. *Futures*. 32.
- Jackson, C.; Burchsted, S.; Itzkan, S. (2002).** Learning with an Active Voice: Children and Youth creating preferred futures, in Gidley, G. i Inayatullah, S. (Eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- Jensen, B. E. (2000).** L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. In Conseil de l'Europe (2000). *Détournements de l'histoire*. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe.
- Kaivo–Oja, J. Y.; Katko, T. S.; Seppälä, O. T. (2004).** Seeking convergence between history and futures research, in *Futures*, Nº 36.
- Kirschenbaum, H. i Simon, S. B. (1974).** Values and the futures movement in education, in Toffler, A.: *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- Koselleck, R. (1993).** *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós.

- Laville, C. (2003).** Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?, en Tutiaux–Guillon, N. (Coord.). *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint Étienne: Publications de l'Université Sint Étienne.
- Le Goff, J. (1991).** *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Levstik, L. (2014).** What Can History And The Social Sciences Contribute To Civic Education?, in Pagès, P.; Santisteban, A. (Ed.). *Una mirada al pasado y un proyecto de future. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- Lewis, J. D. y Weigert, A. J. (1992).** Estructura y significado del tiempo social, en Ramos, R. (ed.): *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI/CIS.
- Lowenthal, D. (1998).** *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Luhmann, N. (1992).** El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna, en Ramos, R. (Ed.). *Tiempo y sociedad*, Madrid: Siglo XXI / CIS.
- Luhmann, N. (2006).** *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Martineau, R. (2011).** *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mead, G. H. (1992).** La naturaleza del pasado, en Ramos, R. (Ed.): *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI/CIS.
- Nowotny, H. (1992).** Estructuración y medición del tiempo: sobre la interrelación entre los instrumentos de medición del tiempo y el tiempo social, en Ramos, R. (Ed.): *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI/CIS.
- Oyserman, D. and James, L. (2011).** Possible Identities, in Schwartz, S. J. (Ed.). *Handbook of Identity Theory and Research*, Nueva York: Springer, Vol. 1.
- Pagès, J. (2003).** Ciudadanía y enseñanza de la Historia, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 1.
- Pagès, J. (2007).** La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, en R. M. Avila, R. López y E. Fernández (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza–aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Universidad del País Vasco/AUPDCS.
- 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.
- Pagès, J. (2009).** El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 7.
- Patomäki, H. y Steger, M. B. (2010).** Social imaginaries and Big History: Towards a new planetary consciousness?, in *Futures*, Nº 42.
- Polak, F. L. (1961).** *The Image of the Future: Enlightening the Past, Orientating the Present, Forecasting the Future*, Vol. I and II. New York: Oceana.
- Pomian, K. (2007).** *Sobre la Historia*, Madrid: Cátedra.
- Rubin, A. i Linturi, H. (2001).** Transition in the making. The images of the future in education and decision–making, in *Futures*, Nº 33.
- Rüsen, J. (2001).** What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

- Rüsen, J. (2004).** Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007).** Memory, history and the quest for the future, in Cajani, L. (Ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7, CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Santisteban, A. (1994).** Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs, en *Guix. Elements d'Acció Educativa*, Nº 210.
- Santisteban, A. (2006a).** Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: aportaciones al debate, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 4.
- Santisteban, A. (2006b).** Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique, en *Le Cartable de Clío* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), Nº 6.
- Santisteban, A. (2010).** La formación en competencias de pensamiento histórico, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, Nº 14.
- Santisteban, A. y Anguera, A. (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. (Ed.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Alcalá: Universidad de Alcalá – Servicio de Publicaciones / AUPDCS.
- Santisteban, A. i Anguera, C. (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 y Santisteban, A (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1, Barcelona: Servei de Publicacions UAB / AUPDCS.
- Santisteban, A.; González–Monfort, N.; Pagès, J. (2010).** Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, en Ávila, R. M., Rivero, P.; Domínguez, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (CSIC)/ AUPDCS.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007).** El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, en Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.): *Educación para la ciudadanía. Guías para la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Wolters Kluwer. Disponible en: <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- Schmidt, M. A. (2011).** A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica : diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, en Barca, I. (Org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Seixas, P. (Ed.) (2004).** *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2006).** What Is Historical Consciousness? In Sandwell, R. W. (Ed.). *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship*, Toronto: University of Toronto Press.
- Serra del Pino, J. (1998).** The challenge of teaching future studies, in *The American behavioral scientist*, Nº 42, 3.

- Slaughter, R. (1988).** Futuros, en Hicks, D. (Comp.). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Slaughter, R. (1991).** Changing images of future in 20th century, in *Futures*, June.
- Slaughter, R. (1994).** Why we should care for future generations now, in *Futures*, Nº 26, 10.
- Slaughter, R. (1998).** Futures beyond dystopia, in *Futures*, Nº 30, 10.
- Slaughter, R. (2000).** *Futures tools and techniques*. Melbourne: Futures Study Centre.
- Slaughter, R. (2002).** From rethoritic to Reality: The emergence of Futures into the educational mainstream, in Gidley, G. i Inayatullah, S. (Eds.). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- Staley, D. (2010).** *History and Future: Using Historical Thinking to Imagine the Future*. New York: Lexington Books.
- Todorov, T. (2000).** *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- 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, in Jungk, R. (ed.): *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Whitaker, P. (1997).** *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.