

# La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía

*Antoni Santisteban Fernández<sup>1</sup>*

## Resumen

Las imágenes sobre el futuro no están presentes en la enseñanza de la historia y de la educación para la ciudadanía. Sin embargo son imágenes que tienen un gran impacto en nuestro alumnado, en especial las que provienen de los medios de comunicación y que son en general muy pesimistas y catastrofistas. Enseñamos el pasado para comprender el presente y, sin lugar a dudas, para construir el futuro. Entonces, la historia y la educación para la democracia deben incluir el futuro, como un aspecto básico para la intervención social. La historia y las ciencias sociales deben ayudar a comprender los cambios sociales del pasado, así como para pensar los cambios en el futuro. Hoy día disponemos de una serie de investigaciones sobre la educación para el futuro, unas de carácter más general, otras sobre la conciencia histórica, que es conciencia temporal y que desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales relacionan el pasado, con el presente y el futuro.

**Palabras Claves:** Imágenes - Enseñanza - Futuro - Historia – Ciudadanía - Investigación

## Introducción: sobre las imágenes del futuro

Una de las finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, desde la teoría crítica de la educación, es educar

---

<sup>1</sup>Universitat Autònoma de Barcelona, ([antoni.santisteban@uab.cat](mailto:antoni.santisteban@uab.cat)).

para la intervención social y para el cambio social. En este sentido, se ha demostrado que las imágenes del futuro de los estudiantes de cualquier edad tienen una gran influencia en sus actitudes para la participación democrática, en su predisposición para el cambio social (Hicks y Slaughter, 1998; Hicks, 2006; Hicks y Holden, 1995 y 2007; Gidley e Inayatullah, 2002; Santisteban, 1994 y 2006; Anguera y Santisteban, 2012 y 2013). Sin embargo, la influencia de las imágenes del futuro, demostrada en numerosas investigaciones, no parece reflejarse ni en el currículo ni en los materiales educativos, donde el concepto de futuro recibe muy poca atención, en comparación con el pasado y con el presente. Esto es una gran contradicción, ya que la construcción del futuro personal y colectivo es la gran meta de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

Aprender el futuro significa formarse para la prospectiva, desde el convencimiento de que podemos modificar la realidad que vivimos. El aprendizaje del futuro es una parte imprescindible de la educación democrática de la ciudadanía. Hicks y Holden (2007) defienden que la escuela debe enseñar a explorar futuros alternativos, de una manera personal, local y global, aunque faltan materiales y los libros de texto dicen muy poco de este aspecto de la temporalidad. Se ha demostrado que incluso los niños y niñas de educación infantil están muy bien capacitados para hablar de sus futuros personales y de su comunidad. Este aprendizaje de imaginar futuros diferentes está presente, por ejemplo, en los cuentos que se explican en las primeras edades (Beer, 2003), cuando las expectativas de los oyentes pueden prever diferentes finales.

La historia tiene un papel fundamental en el aprendizaje del futuro, ya que la historia es la ciencia de la temporalidad humana, y la enseñanza de la historia tiene la finalidad de formar la conciencia histórica, que es conciencia temporal, para comprender la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. La historia no es una ciencia del pasado, únicamente. Tampoco las otras ciencias sociales son ciencias del presente ni ninguna de ellas tiene la exclusividad de la prospectiva. Todas las ciencias sociales se elaboran desde el presente, todas tienen una perspectiva

histórica, y todas aportan de alguna forma su representación del futuro. Así, uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje de la historia ha de ser establecer relaciones entre el presente, el pasado y el futuro (Evans, 1996; Lautier, 2003; Pagès, 2004a; Pagès y Santisteban, 2008). Por otro lado, nuestro presente está mediatizado por el pasado, pero también por nuestras perspectivas de futuro. Si se relega alguna de las tres categorías temporales en la enseñanza condicionamos la reconstrucción del tiempo en el alumnado.

### **Las imágenes del futuro a lo largo del tiempo: el futuro desde las creencias, las ideologías y la ciencia**

Enseñar el futuro desde la historia o desde las ciencias sociales requiere comprender el concepto y su evolución en la historia. Hemos de comprendernos a nosotros mismos como seres humanos en el tiempo. El futuro ha recibido una gran atención en todas las culturas y civilizaciones. Las aproximaciones al estudio del futuro se pueden realizar desde tres ámbitos: 1) las creencias; 2) las ideologías y la crítica social; 3) la ciencia (Santisteban, 1999, 2005, 2006, 2007; Pagès y Santisteban, 2008).

1) Las creencias han dado lugar a la escatología y la apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo. Desde la religión “el término 'escatología' designa la doctrina de los fines últimos, es decir, el cuerpo de las creencias relativas al destino último del hombre y del universo” (Le Goff, 1991, 46). En los últimos tiempos han ido apareciendo relaciones de la escatología con visiones humanas del futuro, cada vez más lejos de su origen mítico. Relacionados con la escatología encontramos toda una serie de conceptos afines, como la apocalíptica. La concepción escatológica del tiempo en el caso del cristianismo condujo a la periodización de la historia.

El milenarismo, que parece tener un origen medieval propiciado por los escritos proféticos del cristianismo antiguo, como las teorías de San Agustín y otros. También los mismos profetas del siglo X que vivieron

una época cultural de cambios profundos. Según Danzinger (1999) o Whitrow (1990). Como psicosis de masas en Europa nace a partir de los escritos sobre el tema del siglo XV. Las ideas milenarista influyeron sobre el trabajo de científicos como Newton (1642-1727), que dedicó bastante tiempo de su obra a la correlación entre profecía, historia y el fin del mundo, con una perspectiva tan científica como cuando trataba los temas matemáticos o la astronomía. En el pasado reciente el paso al segundo milenio ha provocado un alud de escritos y de mensajes en los medios de comunicación de masas (Carrière, Delumeau, Eco y Gould, 1999).

Surgido de los conceptos anteriores, el mesianismo, la concreción de las profecías o la conversión de la apocalíptica en la espera de un salvador, de un mesías. Lo que nos conduce al papel del mito dentro de las culturas o de las religiones, ya sean mitos del origen o del fin del mundo. Según Hubert (1992) destacan los elementos comunes de estos tipos de mitos: “Sean los que sean, los mitos son mitos de origen o mitos escatológicos. Dan cuenta del origen o del final de las cosas no porque tal sea su función esencial, sino porque está en el tiempo. Por lo demás es indiferente que se sitúen en uno u otro punto, pues las diferencias en ambos casos solos son secundarias...” (Hubert, 1992, 33).

2) Las ideologías han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo. Para Bas (2002, 31) las utopías: “Tienen su razón de ser en la idea de que el futuro es única y exclusivamente producto de la voluntad colectiva, y como tal puede ser elegido y diseñado en su totalidad”. Las utopías revelan las ideas sobre la sociedad existente y son una forma relevante de hacer una crítica social y política. La utopía se convierte en una forma de análisis y valoración de la sociedad, y también en una forma de provocación social para la crítica y el cambio social. La utopía enfrenta nuestra imagen ideal de la sociedad con la realidad (Bailey, 1988).

Las utopías corresponden a veces a sentimientos nostálgicos sobre el pasado, a veces a procesos inacabados religiosos o nacionalistas: “La utopía es por naturaleza un estado estacionario que tiende a reproducirse a sí mismo y cuyo implícito ahistoricismo sólo están en condiciones de soslayar aquellos que optan por no describirlo.” (Hobsbawm, 1998, 32). Según el mismo autor en nuestra experiencia diaria necesitamos utopías para imaginar el futuro, aunque a veces es una anti-utopía o imaginario negativo lo que caracteriza el futuro. En algún momento las personas pensaban o piensan que las utopías son posibles. A pesar de todo, la historia debería aprender de las utopías pasadas: “Porque, al terminar el siglo [XX], el mundo está más lleno de pensadores derrotados que lucen una variedad muy grande de insignias ideológicas que de pensadores triunfadores, especialmente entre quienes son lo bastante viejos como para tener una memoria muy larga.” (Hobsbawm, 1998, 241).

Las imágenes del futuro pueden llegar a ser el reflejo de la salud de una sociedad. Según Polak (1955), después de la Primera y la Segunda guerra mundial, y los crímenes cometidos en esta última, dentro de la situación de la guerra fría, el futuro aparece como un lugar en el que no existe la esperanza y el miedo se instala en una sociedad militarizada. En este contexto las utopías dejan su lugar a las distopías. En la literatura encontramos imágenes de un futuro pesimista, como en *La guerra de los mundos* de H.G. Wells (1898) o *1984* de Orwell (1949), que pueden considerarse distopías o anti-utopías, como lo son también *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (1932) o *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1953).

3) Según Bell (2002) H. G. Wells proponía en el año 1901 “una ciencia sobre el futuro” y en 1932 proponía que “con el objetivo de anticipar y preparar para el futuro, era necesario formar profesorado y crear departamentos y facultades enteramente dedicados a la previsión” (Bell, 2002). Hoy día los *futures studies* han desarrollado trabajos que los han convertido en una especialidad científica, aunque su conocimiento sea limitado y, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, hayan tenido poca repercusión y han dado lugar a pocas investigaciones y muy

pocas propuestas didácticas, siendo una excepción algunos países como Inglaterra o Australia (Anguera, 2012).

La ciencia utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en el futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial, también, de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. El concepto de prospectiva está relacionado con las posibilidades de las ciencias sociales de prever, desde una perspectiva científica y de valoración de las variables que intervienen, y con un análisis histórico, el futuro individual o colectivo. Ravel (1998), recogiendo la propuesta de la nueva historia, lo relaciona con una continuidad de la larga duración braudeliana. La necesidad de la construcción de un proyecto social desde la interpretación histórica ha sido tratada por Fontana (1982), desde una perspectiva de análisis crítico de la sociedad actual.

En los años noventa del siglo pasado comienza un lento crecimiento de los estudios científicos sobre el futuro, por ejemplo un número especial de la Revista Internacional de Ciencias Sociales (UNESCO), donde se trata la diversidad de perspectivas de estudio (Barbieri, 1993). Los estudios sobre el futuro desde las diferentes ciencias sociales van en aumento. La prospectiva desde la historia o desde cualquier ciencia social es inevitable, aunque ahora sabemos que no podemos pretender predecir el futuro con exactitud, como se pretendía en el siglo XIX (Christian, 2007). El análisis del pasado lo usamos para nuestras predicciones. El historicismo hace una “extrapolación más o menos sofisticada y compleja de las tendencias del pasado al futuro” (Hobsbawm, 1998, 32), pero lo que hay que hacer desde una nueva concepción de la historia es analizar el pasado en busca de pistas para interpretar el futuro.

## La importancia de los medios de comunicación en nuestras imágenes del futuro

Nadie puede negar la influencia que tienen las imágenes del futuro que aparecen en los medios de comunicación. Si estas imágenes son negativas o pesimistas favorecen un mensaje de desánimo y de pasividad en la juventud. Las imágenes deshumanizadas del futuro en los medios de comunicación se ha demostrado que tienen una influencia negativa en la predisposición de la juventud a la participación. En la literatura ya encontramos imágenes de un futuro pesimista, como en las obras ya citadas. En el cine encontramos todo tipo de enfoques, pero que coinciden en el tipo de imágenes sobre el futuro, cercanas a las que ya ofrecía la literatura, imágenes negativas del futuro, como *Metrópolis* (1927), precursora del cine de ciencia ficción, que imagina hasta donde puede llegar la sociedad industrial en un capitalismo exacerbado, el predominio de las máquinas y la explotación de las personas. Una película de la guerra fría es *El mundo, la carne y el diablo* (1959), sobre el día después de una guerra nuclear, algo que retomarán otras películas en las siguientes décadas (véase Santisteban y Anguera, 2013), que insistirán en problemas como la sobrepoblación o la falta de alimentos.

En los años ochenta se suceden películas donde la tecnificación llega a sus límites de deshumanización, como *Blade Runner* (1982) que representa un futuro dominado por androides. Según Musset (2011), en este film se aprovecha el relato para hacer una crítica social radical contra la contaminación ambiental, las injusticias sociales y el racismo. Seguirán otras películas de menor calidad, pero con un trasfondo parecido, con imágenes del futuro donde la tecnología ha superado a la humanidad. También podríamos citar series de televisión, cómics, fotografía o, incluso, pintura, pero es el cine la máxima expresión de este tipo de ciencia ficción y de imágenes del futuro.

En muchas de estas películas y en cualquier representación del futuro aparecen ciudades megaurbanizadas, muros de separación y divisiones sociales, lo que sirve para realizar críticas sociales que algunos autores

interpretan como críticas a la sociedad actual. También se denuncia la guerra y el cambio climático, como en *El día después de mañana* (2004), donde los norteamericanos tienen que huir hacia el sur porque se desató una ola de frío que cubrió de hielo las ciudades del norte, invirtiendo el proceso actual de migraciones, de Estados Unidos a México, por ejemplo. Sobre cambios en el medio ambiente podríamos citar otras producciones como *Waterworld* (1995) o *Matrix* (1999).

Hay autores que consideran que la ciencia ficción o las imágenes que ofrecen los medios de comunicación sobre el futuro, actúan como una crítica social al presente, ya que son una previsión exagerada de lo que puede suceder (Musset, 2011, 2012). Para Francescutti (2003) estas imágenes del futuro han servido para desarrollar la conciencia ciudadana sobre los problemas sociales, por ejemplo han tenido un claro impacto en el desarrollo del movimiento ecologista y en las reivindicaciones de una sociedad sostenible. Musset (2011) no es tan optimista sobre la capacidad de este tipo de cine para generar cambios sociales, ya que considera que para la mayor parte del público son una distracción y el mensaje político queda olvidado, y propone ir más allá de la crítica cinematográfica y ofrecer lecturas diferentes de estos films al público en general.

Para Francescutti (2003) el futuro es un constructo imaginario, una necesidad creada por una sociedad que necesita auto-observarse, es el invento de un punto de mira distinto del presente, en este caso el futuro, para analizarse y poder hacer una crítica a su propia sociedad. Piensa que antes esa función de observación la podían hacer los relatos orales, después el teatro y la literatura, pero hoy día esa función le corresponde al cine y a otros medios de comunicación virtuales, que llegan a un público masivo. La ciencia ficción es el género más popular que trata el futuro, aunque a veces también se sitúa en mundos paralelos, para distanciarse de la realidad social actual. Para Musset (2011, 2012), distanciarse del presente y de nuestra realidad social permite utilizar una especie de lente que agranda los problemas sociales contemporáneos, por lo



cual podemos entender una de las razones de por qué las visiones del futuro acostumbran a ser tan negativas.

Una de las propuestas de la educación para el futuro puede ser trabajar con estas predicciones del futuro existentes en las producciones cinematográficas desde inicios del siglo XX, donde encontramos proyecciones del mañana a corto, medio y largo plazo. El estudio de estas películas se ha calificado como retrofuturismo, que analiza las imágenes del futuro que se pensaron en el pasado desde la perspectiva que, muchas de ellas, aparecen anacrónicas a nuestros ojos. Otras tratan de la evolución de diversos problemas sociales actuales y sirven para hacer críticas a nuestra organización social. Por lo tanto, su estudio puede ser muy interesante para comprender el cambio y la continuidad en el pensamiento social del pasado y del presente. Y de forma complementaria, el alumnado también puede hacer prospectiva sobre su futuro personal o familiar, a corto, medio o largo plazo.

Es evidente que no podemos dejar en manos de los medios de comunicación las imágenes que la ciudadanía construye sobre el futuro, ya que pensamos que tienen una gran influencia en su predisposición a la participación democrática. Las imágenes que los medios de comunicación construyen sobre el futuro deben analizarse en las clases de ciencias sociales, visiones de un futuro que en la mayoría de ocasiones no deseamos, pueden servir además para hacer una crítica a la sociedad actual. En muchas de estas imágenes están nuestras incertidumbres, nuestros miedos, nuestro rechazo del presente y nuestro deseo de cambio. Como contraposición debemos recoger la tradición de los *future studies*, reivindicar la educación para el futuro, formar la conciencia histórica-temporal y exigir que la enseñanza de las ciencias sociales hable de problemas sociales y de futuro.

## **Imágenes actuales del futuro: incertidumbre, riesgo, tiempos líquidos y de ficción**

El descubrimiento de la relatividad y la multiplicidad del tiempo en nuestra sociedad se explica por la existencia de una gran diversidad en las representaciones del tiempo en las personas y en las culturas. No existe un solo tiempo, sino múltiples ideas del tiempo, como señala desde el estudio de las culturas Gurevitch (1979). Desde la historia Cardoso (1981) considera que la multiplicidad del tiempo llegó a la mayoría de las ciencias antes que a la historia, que se resistía con la persistencia de un tiempo único y lineal. Esta multiplicidad del tiempo de la historia se ha defendido como un instrumento de análisis de los diferentes procesos de cambio histórico (Hobsbawm, 1998). También como una respuesta a las demandas realizadas por las nuevas perspectivas de interpretación históricas, por ejemplo desde el multiculturalismo (Appleby, Hunt y Jacob, 1998).

La aceptación de la multiplicidad y de la relatividad del tiempo ha dado lugar, a la vez, a una sensación de inseguridad con respecto al futuro. Ya no existe la seguridad del pronóstico en referencia a las posibilidades de progreso. Una característica de la sociedad actual es la incertidumbre ante el futuro o la concepción de éste como una parte de la temporalidad donde se acumula el “riesgo” (Luhmann, 2006). El futuro es entonces una opción poco definida, donde no se nos asegura un porvenir mejor, a nivel individual o cotidiano, ya sea a nivel colectivo o global. Otros factores que influyen en esta idea de incertidumbre y riesgo ante el futuro son la aceleración de los cambios tecnológicos y las transformaciones en las relaciones humanas.

En la actualidad los cambios acelerados son difíciles de asimilar en la vida de una persona o en el recorrido de una generación. Este hecho afecta sin duda a la comprensión de la temporalidad y a la enseñanza de la historia. Para Bauman (2007) estamos en una época de tiempos líquidos y de incertidumbres, donde no parecen existir referentes sociales o culturales duraderos o sólidos: “*Resulta improbable que las formas, presentes o*

*sólo esbozadas, cuenten con el tiempo suficiente para solidificarse y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como marcos de referencia para las acciones humanas y para las estrategias a largo plazo; de hecho, se trata de una esperanza de vida más breve que el tiempo necesario para desarrollar una estrategia coherente y consistente, e incluso más breve que el tiempo requerido para llevar a término un ‘proyecto de vida’ individual’* (Bauman, 2007, 7-8).

Existe la creencia de que vivimos instalados en un cambio continuo y que, como consecuencia, no existe permanencia en los aspectos importantes de la vida o de la organización social. Pero este tipo de ideas ya están presentes en otras sociedades muy alejadas en el tiempo, por ejemplo, en la leyenda de Gilgamesh: *“No hay permanencia. ¿Construimos una casa para que dure siempre?, ¿sellamos un pacto para mantenerlo todo el tiempo? (...). Desde los días de antaño no hay permanencia”* (citado por Whitrow, 1990, 48). El convencimiento de que estamos situados en un momento de cambios decisivos para la humanidad, también es algo que se ha producido en otros períodos como, por ejemplo, a través de la obra de Chateaubriand (1768-1848) en la época de las revoluciones liberales, o en ejemplos más recientes como en la valoración que realiza Gorbachov (1994) sobre los cambios de los años 80 del siglo XX: *“No se trata de un paso más de una etapa a otra, como ha vivido tantos la historia universal. Muchos indicios confirman que se trata de un cambio de envergadura y que toca directamente el sentido de la historia, de la llegada de una nueva civilización”* (24).

Otra representación del tiempo en la actualidad es el “tiempo ficción”, relacionado con la sociedad de la información y del espectáculo, como la denomina Debord (1999), la “ideología del espectáculo” como la califica Eco (1998), en contraposición de otras visiones que hablan de la sociedad del conocimiento. El aumento de la presencia de los medios de comunicación o la acumulación de la información, no aseguran conocimiento o el aprendizaje. En la sociedad actual el tiempo parece no tener límites, pasado, presente y futuro se confunden en un ir y venir constante, a partir de imágenes de ficción manipuladas. Según Verdún (2003) la acumulación de pantallas y de sucesos en los medios de comunicación pasan ante nuestros ojos sin que podamos reflexionar sobre

ellos. No es un tiempo que conocemos y dominamos, sino un tiempo ficción externo a nuestras vidas, una ilusión. Es importante comprender que el poder sobre la temporalidad lo tiene quien gestiona su propio tiempo y es consciente que puede y ha de participar en la construcción del futuro.

### **Algunas investigaciones sobre las representaciones del futuro y su enseñanza**

En una de las primeras investigaciones realizadas a mediados de los setenta Toffler (1974) señala que la gente joven tenía unas expectativas sobre su vida personal que no tenían nada que ver con lo que preveían un futuro global. A nivel personal esperaban seguridad, una familia y una situación económica estable. Mientras que a nivel global preveían guerras y desastres naturales. En 1976 se realiza la primera investigación internacional, a cargo de Ornauer (et al, 1976), en la que participaron 9 países. La investigación analizaba las imágenes sobre el futuro para el año 2000, aunque los resultados estaban demasiado enfocados a la ciencia y la tecnología, y no a otras problemáticas sociales. Se constató que la mentalidad pesimista era la predominante. En la investigación de Brown (1984) en el Reino Unido se demostró que las representaciones de los alumnos sobre el futuro reflejaban una crítica a su sociedad. Preveían un futuro muy tecnológico y los valores no materialistas predominaban sobre el materialismo.

Hutchinson (1998) realizó un estudio en 650 alumnos de secundaria de Australia. Los resultados de la investigación concluyeron que había un gran sentimiento de pesimismo en general, que se interpretó como resultado de una gran competitividad en el ambiente escolar. En la misma investigación del alumnado mostró su interés por trabajar imágenes de futuros deseables, como una forma de tener compromiso social y participar en su contexto. También en los noventa Hicks y Holden realizaron una amplia investigación en el Reino Unido (Hicks 1996, 1998, 2006; Hicks y Holden 1995 y 2007), entre un total de 400 alumnos de

entre 7 y 18 años. Su estudio revela que sus imágenes tendían a ser pesimistas, aunque la edad era una variable significativa, ya que cuanto mayores eran los alumnos más pesimistas eran sobre el futuro. Las guerras, la violencia y la degradación del medio ambiente eran los mayores temores del alumnado sobre el futuro. Otro punto importante, fue que a pesar de que las chicas eran menos optimistas que los chicos, también eran más críticas con el futuro tecnológico.

Las investigaciones que han experimentado secuencias didácticas sobre el futuro han demostrado que estos contenidos influyen muy positivamente en los aprendizajes del alumnado, por un lado en su predisposición a participar democráticamente, por otra parte porque hay cambios en sus previsiones del futuro después de la intervención didáctica, se vuelven más optimistas y piensan que es más probable transformar o mejorar las expectativas del futuro. Entre otras, podemos citar las investigaciones de Stewart (2002) en Melbourne, la de Head (2002) en Australia, Jackson, et al. (2002), que coordinaron un proyecto vía on-line sobre los futuros preferibles de alumnos, desde parvulario hasta 12 años, en Orlando; Inayatullah (2002) en este caso con unos cursos en la Universidad de Queensland. La investigación de Anguera (2012), en diversos centros de secundaria en Cataluña, también obtiene este tipo de resultados positivos, después de la experimentación de su secuencia didáctica.

Desde la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha trabajado desde hace tiempo sobre el concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, en especial a partir de los estudios sobre la temporalidad histórica y el pensamiento histórico (Pagès, 2004, 2009; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2010; Santisteban, 1994, 1999, 2006, 2009, 2010). Otros investigadores han continuado esta línea (Anguera, 2010, 2011 y 2012; Anguera y Santisteban, 2012 y 2013; Santisteban y Anguera, 2013) profundizando en la investigación sobre el futuro. En la investigación de Anguera (2012) se analizaron las representaciones sobre el futuro de 172 estudiantes de 7 grupos de 4º de ESO (16 años), de diversos centros de educación se-

cundaria de Cataluña, a partir de cuestionarios y grupos focales. Por otro lado, también se realizaron entrevistas al profesorado, se analizaron los libros de texto y el currículo de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía de secundaria, sobre el que se realizó una comparación con el currículo inglés. Por último, también se elaboró una secuencia didáctica de educación para el futuro, experimentada en tres centros por parte del mismo profesorado.

En esa investigación sobre las representaciones del alumnado se distinguieron 4 tipos de imágenes: a) imágenes pesimistas (39%), de un futuro sin esperanza, violento o destructivo; b) imágenes continuistas (21%), con un futuro muy similar al presente que vivimos, con pocos cambios; c) imágenes tecnificadas (20%), muy influenciadas por los medios de comunicación, mayoritarias, donde la tecnología predomina y el mundo natural es muy pobre; d) imágenes optimistas de un futuro esperanzador (20%), en el que es posible la convivencia y un entorno sostenible, aunque son minoritarias en relación con las imágenes pesimistas. Si sumamos las imágenes pesimistas y de un mundo tecnificado y deshumanizado, se alcanza el 50 % del alumnado.

Estos resultados son diferentes cuando el alumnado realiza previsiones de su futuro personal, entonces las imágenes son mucho más optimistas o continuistas, algo en lo que coincidían investigaciones anteriores, como las de Johnson (1987) en Estados Unidos, Hideg i Novaky (2002) en Hungría o Rubin y Linturi (2001) en Finlandia. El 96% del alumnado se imagina un futuro personal con un trabajo para el cual se habrá preparado y con una posición económica buena. El alumnado parece alejado de los problemas sociales generales o globales, con una visión individualista y una tendencia a pensar en los objetivos personales sin relacionarlos con el contexto. Este es uno de los motivos más importantes para trabajar en las clases el futuro. Pero, en la misma investigación de Anguera (2012), se demuestra que los libros de texto hacen un tratamiento anecdótico o muy puntual del futuro. En cuanto al currículo existe una gran diferencia con el currículo inglés, pionero en la educa-

ción para el futuro, donde el futuro constituye el eje vertebrador, en especial en el área de geografía y en el de educación para la ciudadanía.

En una investigación realizada por el grupo de investigación GRE-DICS<sup>2</sup> (González-Monfort, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2010), demostramos que los conocimientos adquiridos en las clases de historia no son utilizados por nuestro alumnado para pensar el futuro o para actuar socialmente. Después de experimentar una secuencia didáctica sobre las migraciones a lo largo del tiempo, planteamos una situación ficticia en el futuro para la cual el alumnado debía utilizar de forma natural los conocimientos adquiridos. Pero esto no fue así, lo que demuestra que la educación para el futuro requiere de estrategias precisas y de una intencionalidad declarada y concreta. La formación de la conciencia histórica requiere un aprendizaje que relacione el pasado con el presente y con el futuro.

En este sentido nuestras investigaciones se han dirigido hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana, a partir del trabajo con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas<sup>3</sup>. La preocupación por el futuro del alumnado comienza con el cuestionamiento sobre la situación social actual, sobre los problemas sociales existentes y que les puedan afectar. De esta manera pretendemos formar la conciencia ciudadana para la participación democrática y la intervención en la sociedad, para producir cambios sociales en el futuro (Santisteban, 2012; Pagès y Santisteban, 2012). En la actualidad estamos investigando sobre cómo se forma el pensamiento histórico-social, del pensamiento crítico y del pensamiento creativo. Este último está relacionado de forma directa con la educación para el futuro, ya que el pensamiento di-

---

<sup>2</sup> <http://www.gredics.org/>

<sup>3</sup> Proyecto de Investigación I+D+i (EDU2009-10984). Investigador Principal: A. Santisteban.

vergente es un instrumento esencial de la educación para la ciudadanía, para pensar alternativas a los problemas sociales<sup>4</sup>.

## **La enseñanza de la historia y el concepto de futuro: la conciencia histórica y el cambio social**

Muchas de las investigaciones y de las propuestas didácticas en la educación para el futuro en el ámbito anglosajón, se han dirigido a la prospectiva sobre el medio ambiente o la educación ambiental, desde las propuestas de los llamados *future studies*. Aunque algunos autores enmarcados en los *future studies*, como Slaughter (1994) o Inayatullah (1998), reivindican el estudio del pasado como un elemento esencial para pensar el futuro por parte del alumnado. En este punto los *future studies* se encuentran con la formación de la conciencia histórica, que nos ayuda a relacionar el pasado, el presente y el futuro. Rüssen (2001 y 2010) define la conciencia histórica como las operaciones mentales que nos permiten usar la experiencia para orientarnos en la vida presente y pensar el futuro. El futuro ha sido un concepto preferente para muchos historiadores preocupados por la función social de la historia (como Carr, 2003; Fontana, 1982; Le Goff, 1991; Hobsbawm, 1991, 1998).

En los últimos tiempos la historiografía ha reivindicado la recuperación de la memoria desde una nueva concepción del pasado y del olvido (Cruz, 2002). El pasado es una interpretación y está presente en nuestras representaciones del futuro (Lowenthal, 1998). Se reclama la importancia de la conciencia histórica para la comprensión del presente, así como su papel relacionado con la esperanza de posibles cambios sociales (Gadamer, 1993; Todorov, 2000). Así, la conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se fundamenta en el pasado, pero se dirige al futu-

---

<sup>4</sup> Proyecto de Investigación I+D+i (EDU2012-37668). I.P.: A. Santisteban.



ro, no se limita al recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro.

Para Rüsen (2007) existe una diferencia esencial entre el rol jugado por la historia en la cultura general, y los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento y la temporalidad. El discurso sobre la conciencia histórica incluye la racionalidad de los procesos del pensamiento temporal humano. La conciencia histórica interpreta el impacto de la historia en las perspectivas futuras de la vida de las personas. Rüsen diferencia la memoria de la conciencia histórica. La memoria se sitúa en el terreno de la reivindicación del pasado y de los temas controvertidos. Se trata de recobrar la historia silenciada para convertirla en un patrimonio de la ciudadanía. La conciencia histórica pretende ir más allá y conectar el pasado con el presente, los temas controvertidos del pasado con los problemas sociales del presente, con la finalidad de imaginar y trabajar por un futuro diferente. Carr (2003) afirma, en su obra clásica, que esta meta es la que da sentido a la historia.

Para Rüsen (2007), la formación de la conciencia histórica puede interpretarse como un diálogo entre pasado, presente y futuro, como el desarrollo de procedimientos para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro. Estos procedimientos mentales básicos se basan en cuatro elementos esenciales: a) la percepción de un tiempo pasado diferente; b) la interpretación de este tiempo como temporalidad; c) la orientación de la práctica humana a través de la interpretación histórica; d) la motivación para la acción social. Se relaciona así el estudio del futuro dentro de la enseñanza de la historia como una aportación fundamental a la educación para la ciudadanía (Audigier,1999). Para Martineau (2002) la enseñanza de la historia es un instrumento básico de la educación para una ciudadanía democrática, para formar el pensamiento crítico y creativo, para valorar el pasado y para imaginar futuros alternativos.

Para Morin (2011) nuestra imagen del futuro comienza en nuestras ideas y nuestro conocimiento del presente. Pasado, presente y futuro son las tres dimensiones de la temporalidad humana que no se pueden separar, más allá de las relaciones que podamos establecer, están unidas inevitablemente. De hecho el presente modifica el pasado y condiciona nuestras expectativas sobre el futuro. Por otro lado, Bell (1997) establece otra relación recíproca entre el futuro y el pasado, ya que defiende que cuando utilizamos el pasado para comprender el presente y construir el futuro, al mismo tiempo, nuestra imagen del futuro puede influir decisivamente en nuestras representaciones del pasado. En este sentido, Cruz (2002) reflexiona sobre los cambios sociales e históricos de los últimos tiempos y se pregunta: ¿hacia dónde va el pasado? De esta forma queda clara la relación entre las tres dimensiones temporales, una relación imprescindible desde la enseñanza de la historia y desde la educación para una ciudadanía democrática.

Por otro lado, en referencia al estudio de los cambios históricos, debe tenerse en cuenta que la historia tiene como objetivo fundamental comprender las causas y las consecuencias de los cambios sociales a lo largo del tiempo. Pero su finalidad no puede ser un conocimiento factual de estos cambios, de sus protagonistas o de la geografía de los acontecimientos, sino que los cambios sociales en el pasado nos muestran las posibilidades de cambios en el futuro. Es necesario comprender que si se produjeron en el pasado también son posibles en el futuro, para mejorar la convivencia, las condiciones de vida y de trabajo, las conquistas siempre inacabadas en igualdad, justicia y libertad. Los cambios históricos se dieron por una serie de circunstancias que podrían haber sido diferentes, el futuro tampoco estaba escrito en el pasado, por lo tanto los hechos podían haber sido diferentes si los condicionantes hubieran sido otros, si las personas hubiesen actuado de otra forma. Este es el verdadero sentido de una educación crítica de la historia y de la enseñanza del cambio histórico, comprender las posibilidades de cambio en el futuro. Así el cambio en el futuro es también un elemento fundamental del estudio de la historia.

Comprender que los cambios históricos pudieron ser otros si hubieran cambiado las circunstancias en el pasado nos lleva al relativismo histórico. Para Koselleck (1993): “Cualquier conocimiento histórico está condicionado por la situación y, por eso, es relativo (...). El descubrimiento del relativismo histórico es idéntico al descubrimiento del mundo histórico” (Koselleck, 1993, 173-175). La relatividad del tiempo aplicada a la historia permite imaginar un pasado diferente de las sociedades. Los hechos podían haber sido de otro modo si hubieran cambiado determinados parámetros. En un trabajo dirigido por Fergusson (1998) diferentes historiadores reflexionan sobre qué hubiera pasado si la Revolución americana no hubiera tenido lugar, si Gran Bretaña hubiera mantenido al margen en agosto de 1914, si no hubiera habido una rebelión militar en España en julio de 1936, entre otros temas. Si aceptamos que el pasado podía haber sido diferente de como fue, aún con más motivo debemos enseñar a pensar que existen diversos futuros ante nosotros.

### **Para acabar**

La educación para el futuro desde la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía, debe ayudar al alumnado a diferenciar los futuros posibles de los futuros probables y los futuros deseables. Debe aportar los instrumentos necesarios para analizar las imágenes del futuro que nos ofrecen los medios de comunicación, para contrastarlas con imágenes diferentes, para enfrentar las utopías a las distopías, y para comprender nuestras posibilidades y nuestras responsabilidades en la construcción del futuro. También debe ayudar a relacionar pasado, presente y futuro, como los tres ámbitos de la temporalidad humana que no se pueden separar, para formar la conciencia histórica-temporal, para pensar y debatir sobre el cambio social. La educación para el futuro es lo que da sentido a la enseñanza de la historia y a la educación para la ciudadanía. Es, en definitiva, nuestra meta más importante.

## Bibliografía

- ANGUERA, C. (2011). Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- ANGUERA, C. (2012). El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- 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.; Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada / AUPDCS, vol. 1, 391-400.
- 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. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BAILEY, J. (1988). *Pessimism*. London: Routledge.
- BARBIERI, E. (1993). Los estudios sobre el futuro y las tendencias hacia la unidad y la diversidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Unesco, 137, monográfico "Investigar el futuro", 373-382.
- BAS, E. (2002). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BAUMAN, Z. (2007b). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

- BEER, G. (2003). La hora de los cuentos y sus futuros. Ridderbos, K. (ed.). *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press. 115-129.
- BELL, W. (2002). Prólogo, en Bas, E. *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona.
- BELL, W. (1997). *Foundations of futures studies*. Vol 1: *History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- BROWN, M. (1984). Young people and the future. *Educational Review*. 36: 303-315.
- CARDOSO, C.F.S. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- CARR, E.H. (2003). ¿Qué es la historia? Barcelona: Ariel (nueva edición completa).
- CARRIÈRE, J.-C.; DELUMEAU, J.; ECO, U.; GOULD, S.J. (1999). *La fi dels temps*. Barcelona: Anagrama/Empúries.
- CRUZ, M. (ed.) (2002): *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- DANZIGER, L. (1999). *El año 1000. Formas de vida y temores ante el cambio de milenio*. Barcelona: Ediciones B.
- DEBORD, G. (1999). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama. Barcelona.
- ECO, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- EVANS, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History. Evans, R.W.; Saxe, D. W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS). 152-160.
- FERGUSON, N. (dir.) (1998). *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid: Taurus.
- FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

## Reseñas

- FRANCESCUTTI, P. (2003). *Historia del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- GADAMER, H.G. (1993). *El problema de la conciencias histórica*. Madrid: Tecnos.
- GIDLEY, J. i 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. Pagès, J. i González, N. (coords). *La construcció de les idetnitats i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: UAB Servei de Publicacions. 145-157.
- GORBACHOV, M. (1994). *Memorias de los años decisivos (1985-1992)*. Madrid: Globus.
- GUREVITCH, A.Y. (1979). El tiempo como problema de historia cultura. AAVV: *Las culturas y el tiempo*. Salamanca: Sígueme/UNESCO. 260-281.
- HEAD, S. (2002). I don't care about the future (If I can't influence it). Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 209-216.
- HICKS, D. (1996). A lesson for the future: young people's hopes and fears for tomorrow. *Futures*, 28 (1), 1-13.
- HICKS, D. (1998) Identifying sources of hope in postmodern times. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds.) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 217-230.
- HICKS, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- HICKS, D. i HOLDEN, C. (1995) *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- HICKS, D. i HOLDEN, C. (2007). Remembering the future: what do children think?. *Environmental Education Research*, 13, 501-512.
- HICKS, D. i SLAUGHTER, R. (eds.) (1998). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- HIDEG, E. i NOVAKY, E. (2002) The future orientation of Hungarian youth in the years of the transformation. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 123-129.
- HOBSBAWM, E. (1981). History and the Future. *New Left Review*, 125, 3-19.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- HUBERT, H. (1992). Estudio sumario sobre la representación del tiempo en la religión y la magia. Ramos, R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 1-33.
- HUTCHINSON, F. (1998). Young people's hopes and fears for the future. Hicks, D. and Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan, 133-148.
- INAYATULLAH, S. (1998). Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30 (5), 381-394.
- INAYATULLAH, S. (2002). Youth dissent: Multiple Perspectives on youth futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 19-30.
- JACKSON, C. - BURCHSTED, S. - ITZKAN, S. (2002). Learning with an Active Voice: Children and Youth creating preferred futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 197-208.
- JOHNSON, L. (1987). Children's visions of the future. *The futurist*. 21: 36-40.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ed. Paidós.

## Reseñas

- LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. Baques, M-C.; Bruter, A.; Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Exctes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan. 357-380.
- LE GOFF, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós. Barcelona.
- LOWENTHAL, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- LUHMANN, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Pallascio, R. i Lafortune, L. Pour une pensée réflexive en éducation. Québec: Presses de l'Université du Québec. 281-309.
- MORIN, E. (2011). *¿Hacia dónde va el pasado?* Barcelona: Paidós.
- MUSSET, A. (2011). De l'Apocalypse à l'infocalypse: villes, fins du monde et science-fiction, *Carnets de Géographes*, [http://carnetsdegeographes.org/carnets\\_recherches/rech\\_02\\_01\\_Musset.php](http://carnetsdegeographes.org/carnets_recherches/rech_02_01_Musset.php)
- MUSSET, A. (2012). *Le syndrome de Babylone. Géofictions de l'apocalypse*. Paris: Armand Colin.
- ORNAUER, H., WIBERG, H., SICINSKI, A. i GALTUNG, J. (eds) (1976). *Images of the world in the Year 2000*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- PAGÈS, J.: (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53.



- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 7, 69-91.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada. 187-207.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén (Argentina): EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 95-127.
- PAGES, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES* [online]. 2010, vol.30, n.82 [citado 2011-02-28], pp. 278-309 . Disponible em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000300002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2012). *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- POLAK, F. (1955). *The image of the Future*. Vol 1 i 2. New York: Oceana.
- RAVEL, J. (1988). Prospectiva. Le Goff, J.; Chartier, R. i Revel, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 537-538.
- RUBIN, A. i LINTURI, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, 33, 267-305.
- 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. (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- 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, 13-18. Monogràfic: Eleccions municipals a l'escola.
- SANTISTEBAN, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6, 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, 19-30.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol.II. 277-286.

- SANTISTEBAN, A.; ANGUERA, C. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. Matarranz, J.J; Santisteban, A; Cascajero, A. *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Universidad de Alcalá (Guadalajara) / AUPDCS. En prensa.
- SLAUGHTER, R. (1994). Why we should care for future generations now. *Futures*, 26 (10), 1075-1085.
- STEWART, C. (2002). Re-Imagining Your Neighborhood: a Model for Futures Education. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 187-196.
- 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.
- VERDÚN, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.
- WHITROW, G.J. (1990). *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica.